

LA CREATIVIDAD EN EL AULA DE ELE EN COLEGIOS DE SECUNDARIA DEL REINO UNIDO: DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA

Escarlata Fernández García
Máster de Español como Lengua Extranjera en Ámbitos Profesionales
Curso 2016-2017
Universitat de Barcelona

Índice

1. Introduccón	1
2. Estado de la cuestión	4
2.1. El sistema educativo en el Reino Unido	4
2.1.1. <i>National Curriculum</i>	5
2.1.2. Tipos de centros educativos en el Reino Unido	6
2.1.3. <i>Key stages</i>	9
2.1.4. Otras características	11
2.2. El enfoque Goldsmiths	13
2.3. Revisión crítica de la bibliografía	21
2.3.1. Revisión de las teorías de aprendizaje de lenguas	21
2.3.2. ¿Qué es la creatividad?	27
2.3.3. ¿Por qué la creatividad?	30
3. Objetivos y preguntas de la investigación	35
4. Metodología	39
4.1. Contexto del estudio: los colegios y los grupos	39
4.1.1. Los colegios	40
4.1.1.1. Langley Park School for Girls	40
4.1.1.2. Blackfen school for girls	43
4.1.2. Los grupos	46
4.1.2.1. El grupo Y9/Sp1 del colegio LPGS	46
4.1.2.2. El grupo Y8psp2 de Blackfen	48
4.2. El <i>Scheme of Work</i> (SoW)	50
4.2.1. El SoW del grupo Y9/Sp1	51
4.2.1.1. Descripción de las actividades	56
4.2.1.2. La creatividad del SoW de Y9/Sp1	58
4.2.2. El SoW del grupo Y8psp2	59
4.2.2.1. La creatividad del SoW de Y8psp2	64
5. Resultados	
5.1. Rutinas	65
5.2. Desarrollo del temario y “Challenge box”	70
5.3. Resultados de los ejercicios enfocados a la creatividad	70
5.3.1. Grupo Y9/Sp1	70
5.3.2. Grupo Y8psp2	
6. Conclusiones	77
7. Bibliografía	79
8. Apéndices documentales	82

1. Introducción

Hoy en día, saber (hablar, escribir, usar) una lengua extranjera es un atributo generalmente admirado ypreciado porque suele ser la llave hacia un amplio abanico de oportunidades laborales, de contacto con otras culturas y una herramienta básica para moverse por el mundo. Sin embargo, el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera es arduo y los estudiantes suelen verlo como un camino a veces tedioso durante el cual la motivación fluctúa. Además, enfrentarse a exámenes periódicos (en especial en los colegios) reducen la lengua a “un examen más” y el uso exclusivo de libros de texto, hacen que todos los conocimientos interculturales que aporta una lengua extranjera queden olvidados o reducidos a pequeñas pinceladas.

Por otro lado, es común la idea de que el estudio de la lengua extranjera suele ser encorsetado y que una vez el alumno sale del aula para probarla en “la vida real”, éste se encuentre con grandes dificultades para entender y/o hablar la lengua. Ya sea porque el alumno no ha tenido la libertad suficiente para probar y “jugar” con el lenguaje, ya sea porque el profesor le ha dado poca información sobre el uso real de la misma o se han accedido a pocos contenidos de uso real de la lengua, el alumno siente que parte de su esfuerzo en el aula “no ha servido”.

En el Reino Unido, ser capaz de hablar una lengua extranjera suele ser un motivo de admiración porque suele percibirse como una capacidad innata. Cuando un alumno se presenta a los exámenes para entrar a una universidad, el haber elegido una o incluso dos lenguas extranjeras, haber aprobado estos exámenes le ofrece un valor añadido a su candidatura, ya que es una prueba de que el alumno es trabajador y aplicado en sus estudios. Sin embargo, las lenguas extranjeras en los colegios de secundaria británicos suelen ser asignaturas infravaloradas por la gran mayoría del alumnado. Los motivos de esta poca estima son, generalmente, la idea preconcebida de la dificultad de aprender una lengua extranjera y, muchas veces, también el tedio de unas clases sujetas a explicaciones gramaticales y libros de texto.

Por este motivo, interesarse por la relación entre motivación y creatividad en el aula de lenguas extranjeras en colegios de secundaria británicos es un tema complejo pero importante para la renovación y el desarrollo de los métodos que se emplean. Después de

ver la importancia que estas tienen en la carrera académica y profesional de los jóvenes y el contraste con esta visión infravalorada de las mismas, es importante que el sistema y los métodos nuevos de enseñanza se renueven.

Muchos factores entran en juego cuando se habla de motivación en el aula, concretamente cuando se habla de la enseñanza obligatoria de todo un país. A partir de los años 90, muchos expertos han defendido la reintroducción de la creatividad en esta etapa de la enseñanza, ya que ha quedado relegada a la escuela primaria y a asignaturas claramente creativas como dibujo o diseño. Sin embargo, son muchos los expertos que defienden que vuelva a tomarse en serio la creatividad como un factor clave en la enseñanza porque ofrece al alumno la oportunidad de desarrollarse a nivel laboral, social, económico, tecnológico y personal en un mundo globalizado, en el que se producen miles de migraciones cada año, y en el que, consecuentemente, la competitividad y los requisitos de las empresas son cada vez más elevados. Poseer un título universitario ya no es un billete a un puesto de trabajo acorde, sino que se exigen capacidad de adaptación y de nuevas ideas. La creatividad ofrece a los alumnos entrenar modos distintos de abordar cualquier tipo de cuestión y de llegar a nuevas ideas y modos de hacer las cosas. Esto, además, se cree que puede tener un impacto positivo en la motivación de los estudiantes y en fomentar una visión más positiva de las clases de lenguas extranjeras en secundaria.

Para ello, es necesaria una nueva descripción de lo que es la creatividad y, por supuesto, un modo de explotarla en todas las asignaturas. Las lenguas extranjeras son un terreno en el que se puede sacar mucho partido de ella, ya que el uso de una lengua es inherentemente creativo.

Este estudio tiene lugar en dos colegios de Londres. En esta gran ciudad, los colegios de secundaria son sumamente dispares los unos de los otros desde el punto de vista económico, curricular y, sobre todo, desde el punto de vista del tipo de alumnado. Desde colegios que se encuentran en zonas conflictivas y de pocos recursos hasta colegios estrictos al que las familias pagan grandes sumas de dinero cada año. Los dos colegios en los que se ha llevado a cabo el estudio son dos academias: la primera, *Langley Park School for Girls*, es una academia femenina con un nivel de exigencia alto y buen comportamiento, en el que las alumnas tienen buena predisposición al estudio; la segunda, *Blackfen School for Girls*, es una nueva academia (convertida hace pocos años) femenina

en la que el nivel de exigencia es menor y el comportamiento heterogéneo, ya que algunas alumnas no sienten interés por el colegio y cuyas familias tampoco se implican en su enseñanza. En estos dos contextos y bajo el imperativo de expandir la creatividad en todos los ámbitos del colegio, surgió la pregunta del cómo. Si bien el *National Curriculum* ha introducido la creatividad como un factor importante en todas las asignaturas y los expertos defienden el peso y la diferencia que puede significar hacerlo, llevar a cabo este cambio no es lo mismo que defenderlo, y cuando uno fija su atención en un contexto determinado son muchos los factores externos que influyen sobre la práctica de un colegio. Así, este estudio busca arrojar luz sobre la zona gris entre teoría y práctica asentada y, concretamente, sobre los posibles problemas a los que se pueden enfrentar los profesores cuando lo hacen, desde la respuesta de la institución, la de los alumnos, cómo se compagina con las exigencias de los exámenes periódicos y dar todo el temario necesario, la posible falta de tiempo y problemas de comportamiento, o la formación de los profesores, el tiempo del que disponen para preparar dichas clases, las indicaciones a las que puedan tener acceso para valorar la creatividad en el aula y, también, la posible influencia de factores económicos o culturales.

Mediante el desarrollo de un *scheme of work* (SoW) para cada grupo y aplicando el sistema de Goldsmiths, se elaboró un plan de estudio adaptado a ambos, en los que se trabajaba para construir un ambiente de confianza en el aula para luego llevar a cabo actividades creativas tanto para el profesor como para las alumnas.

Los resultados del estudio también son dispares: mientras que en el primer grupo, un grupo de los más fuertes de su curso, el estudio tuvo buena acogida y las actividades fueron exitosas, en el segundo grupo, un grupo más débil y con grandes diferencias entre el nivel académico de las alumnas, gran parte de las actividades, concretamente de las actividades que demandaban que las alumnas tomaran más riesgos y adoptaran un papel activo y un uso creativo, más libre, de la lengua, no funcionaron. Las conclusiones que se extraen de esto son varias.

El siguiente trabajo está dividido en 7 capítulos. El siguiente, el tercero, es sobre el estado de la cuestión. Dividido en apartados, en este capítulo se expone el funcionamiento del sistema educativo del Reino Unido desde la primaria hasta la educación superior y el currículo nacional de enseñanza, seguido de una descripción del *Goldsmiths approach* o

el método que sigue Goldsmiths para la enseñanza de lenguas, que es el sistema que se ha utilizado para realizar el estudio. Seguido hay una breve exposición sobre las teorías del aprendizaje de lenguas primeras y que influenciaron sobre las teorías de aprendizaje de lenguas extranjeras, para luego llegar al tema de la creatividad y cuáles son las teorías sobre la importancia de su reintroducción en el sistema educativo de secundaria. El lector podrá encontrar luego un capítulo de los objetivos y las preguntas de la investigación, al que le sigue el capítulo donde se expone la metodología que se ha empleado, la descripción de los colegios y los grupos con los que se ha trabajado, y la especificación de las actividades enfocadas especialmente en la creatividad en el aula de lenguas extranjeras. El sexto capítulo trata sobre los resultados del estudio, dividido por temáticas, en los que se exponen los resultados contrastando ambos colegios. Finalmente, en el séptimo capítulo se exponen las conclusiones del estudio. Un apartado de apéndices documentales y la bibliografía cierran el texto.

2. Estado de la cuestión

En este capítulo se describe del sistema educativo del Reino Unido y de los tipos de instituciones educativas del país y se expone en qué consiste el *Goldsmiths approach*. Después, se exponen brevemente las teorías de la enseñanza de lenguas para llegar al papel de la creatividad en la educación y la defensa de su revalorización y reintroducción en el sistema educativo de secundaria a través de lo que han dicho los expertos.

A continuación, se presenta un resumen sobre el sistema educativo en el Reino Unido, con los tipos de instituciones y una explicación del *National Curriculum*. Después, se pasará a presentar el enfoque Goldsmiths.

2.1. El sistema educativo en el Reino Unido

El sistema educativo británico tiene unas características propias que lo diferencian del sistema educativo español y también, a rasgos generales, del europeo.

Para empezar, la educación está dividida en cuatro etapas: la escuela primaria (*Primary school*), la educación secundaria (*Secondary School*), la educación complementaria

(*further education*) y, finalmente, la educación superior, que equivale a la universidad. Únicamente la educación primaria y la secundaria son obligatorias, y éstas, más la educación complementaria, están subdivididas en etapas o *key stages*. Al final de cada etapa los alumnos se someten a una evaluación de los conocimientos adquiridos.

Antes de hablar de las distintas etapas educativas es necesario hablar sobre cómo se regula qué se enseña en las escuelas, que se dictamina por el gobierno a través del llamado *National Curriculum*.

2.1.1. *National Curriculum*

Toda la educación obligatoria está regulada por el gobierno a través del *National Curriculum* (Currículo Nacional). Es importante tener en cuenta que este documento es válido para Inglaterra, Gales y el Norte de Irlanda.¹ Tal y como se escribe en la página web del gobierno inglés²:

The national curriculum is a set of subjects and standards used by primary and secondary schools so children learn the same things. It covers what subjects are taught and the standards children should reach in each subject.

Other types of school like academies and private schools don't have to follow the national curriculum. Academies must teach a broad and balanced curriculum including English, maths and science. They must also teach religious education.

Por lo tanto, el *National Curriculum* es una estrategia de coherencia y cohesión entre lo que se enseña en los colegios. Sin embargo, gran parte de los colegios en el país no tienen obligación de seguirlo porque muchos forman parte del grupo de academias y otro tipo de escuelas semiprivadas o privadas. Sobre los tipos de instituciones se hablará en el apartado siguiente.

¹ En Escocia, por ejemplo, se sigue un currículo distinto. Ello significa que un profesor con el título del PGCE inglés, galés o norirlandés debe presentar su candidatura través del gobierno escocés para poder trabajar allí, donde se valorará su experiencia y su conocimiento (si lo tiene) del sistema educativo escocés, y lo mismo a la inversa.

²La dirección es: <https://www.gov.uk/national-curriculum/overview> Esta referencia también se puede encontrar en la bibliografía.

Los *Standard Attainment Targets* o *SAT's* son los exámenes que se hacen al final de cada *key stage* para probar que los alumnos han alcanzado un nivel adecuado. Estos exámenes son de inglés, matemáticas y ciencias, que son, podría decirse, las asignaturas troncales, aunque se hagan más asignaturas durante el curso.

A continuación, se presentan los tipos de centros educativos del Reino Unido.

2.1.2. Tipos de centros educativos en el Reino Unido

Los tipos de centros educativos según el poder de decisión que tienen sobre lo que enseñan son los siguientes:

Academies

Hay diferentes tipos de *academies* en Inglaterra, pero todas están financiadas públicamente. Sin embargo, no tienen obligación de seguir el *National Curriculum*, aunque deben seguir los mismos procesos de selección, medidas para los alumnos con SEN (*Special Educational Needs*, es decir, “necesidades de educación especial) y procedimientos y tipos de expulsión si se da el caso (expulsión temporal y permanente).

Dentro de las academias hay dos tipos: las *Academies converters* (colegios que se han pasado a academias recientemente) y las academias tradicionales. La diferencia básica entre unas y otras es el nivel académico del alumnado, siendo los primeros (normalmente) de mayor exigencia académica.

Respecto a las nuevas *academies* es importante resaltar la situación actual de la enseñanza en el Reino Unido. En la actualidad, debido a problemas de fondos, muchos colegios están pasando de ser colegios financiados de manera privada a ser colegios financiados por el estado. La motivación es puramente económica: muchos centros de enseñanza han ido acumulando deudas y han visto en este cambio una manera de poder seguir financiándose.³ En el apartado de metodología se sigue hablando de este tema, ya que

³ Para más información, visitar el link que se adjunta a continuación, donde se describe detalladamente cómo y por qué el sistema educativo está cambiando debido a factores económicos y políticos: <https://blog.oup.com/2016/12/academy-schools-english-education-system/>

ambos colegios con los que se ha trabajado para este trabajo son *academies*, pero ambos proceden de una tradición muy distintas.

Free schools

Las *free schools* están libres del control de las autoridades locales y, respecto a su financiación, se llega a un acuerdo con el estado.

Para que un colegio se convierta en *free school* deben demostrar que existe demanda de este tipo de colegio en el área en la que se encuentra. La gran diferencia entre este tipo de colegios y las academias es que, aunque está financiado por el estado, no están dirigidos por las autoridades locales. En otras palabras, están formados por un grupo de personas que bien pueden ser padres, profesores, o grupos de caridad, religiosos o voluntarios. Ello deriva en mayor libertad a nivel general a la hora de organizar y dirigir el colegio. A su vez, para distinguirlo de otros colegios como las *grammar schools*, de los que se hablará más adelante, estos son colegios “*all-ability*” (de o para todas las habilidades) que se traduce en que aceptan a los alumnos independientemente del nivel académico, por lo que no utilizan un proceso de selección académico.

Estos colegios tienen cierta libertad y control sobre el currículo, las horas de clase y las fechas de cada año y semestre. A nivel interno también tienen libertad sobre los diferentes contratos de sus trabajadores.

Independent schools.

Son colegios financiados de manera privada. Son casi completamente independientes al gobierno y a los criterios de enseñanza y valoración de la misma.

Grammar schools

Las *grammar schools* están financiadas por el estado, aunque algunas pueden estar financiadas por las autoridades locales.

Lo más importante a destacar de este tipo de colegios es que seleccionan a su alumnado según sus habilidades académicas, y suelen ser vistos como colegios que generan una alta competitividad y en los que hay un alto nivel de exigencia.

Faith schools

La división entre la financiación y el poder de decisión sobre el currículo suele mezclarse a la hora de exponer los distintos tipos de colegios. Sin embargo, es importante resaltar la importancia de la religión en muchos colegios del sistema británico, algo que se diferencia en gran medida de los colegios españoles.

Una escuela puede ser, por ejemplo, una *academy* y al mismo tiempo ser un colegio religioso. Un ejemplo de ello es el colegio *Saint Cecilia's Church of England School*, un *academy school* católico, conocido por haber establecido el enfoque Goldsmiths en todo el departamento de lenguas extranjeras y por tener un alto nivel académico.

Dicho esto, las *faith schools* (“escuelas de fe”) son colegios financiados por el estado y que tienen la obligación de seguir el *National Curriculum*, pero que tienen libertad en la materia de religión para enseñar lo que ellos crean conveniente.

Los criterios de admisión varían de una escuela a otra, pero cualquier profesor puede optar por un puesto en ellas.

Las *faith academies* se diferencian de los colegios anteriores porque, al ser una academia, tienen libertad a la hora de decidir el currículo y los procesos de admisión.

Maintained schools

Estos colegios están financiados por las autoridades locales y no por el estado. Tienen obligación de seguir el *National Curriculum* y las políticas y condiciones de los salarios y condiciones de los contratos del profesorado establecidas por el estado.

Aquí entrarían colegios como los *Voluntary Aided schools (VA schools)* formados por grupos de voluntarios, normalmente religiosos y, por lo tanto, también *faith schools*. *Voluntary controlled schools (VC schools)* es el equivalente a las anteriores, pero sin ser religiosos.

State-funded schools

Los *State schools* (*State-funded schools*) o colegios del estado son los equivalentes a la escuela pública española, aunque es importante no confundirlos con los *public schools*. Con este denominativo se puede hacer referencia tanto a escuelas de primaria como de secundaria, aunque también puede hacer referencia a universidades públicas o instituciones que ofrezcan formación profesional. Estos colegios están financiados en su totalidad o en parte por el estado, por lo que las familias no pagan o únicamente pagan una parte de la escolarización de sus hijos.

Los tipos de escuelas que se han ido mencionando forman parte de una lista más extensa de colegios. Sin embargo, las mencionadas son las más comunes.

A continuación, se describirá brevemente de cada una de las etapas o *key stages* del sistema educativo. Después se pasará a hablar de la situación de la enseñanza de lenguas extranjeras en colegios de secundaria en Londres en el año 2016-2017.

2.1.3. *Key stages*

- *Primary school*

La escuela primaria es de los cinco a los once años de edad. A su vez, los estudios de primaria se subdividen en dos etapas: *key stage 1* y *key stage 2*, que van de los cinco a los siete y de los siete a los once años, respectivamente.

Durante la escuela primaria se estudian distintas asignaturas: Inglés, Matemáticas, Ciencias, Historia, Geografía, Música, Educación Física, Arte y Tecnología.

Es importante resaltar que tradicionalmente, las escuelas de primaria y secundaria han guardado poca relación entre ellas. Dado que el nivel de exigencia suele cambiar radicalmente de una a otra, más si los niños o niñas pasan a *grammar schools* o alguna otra escuela de alto nivel académico (alguna *academy* y *private school*, por ejemplo), el primer año de secundaria solía ser un año de adaptación a normas más estrictas y más exigencia.

Actualmente, varias escuelas están intentando suavizar el paso de una a otra mediante estrategias como visitas al colegio de secundaria en el último año de primaria, concienciación de los alumnos y el paso de expedientes de los alumnos a los profesores de secundaria.⁴

Secondary School

La escuela secundaria empieza en *key stage 3*, que corresponde a las edades de doce a catorce años. En años, equivalen a Year 7, Year 8 y Year 9. Seguido está *key stage 4*, que corresponde a las edades de quince y dieciséis años. A finales de *key stage 4*, es decir, en Year 11, los alumnos se presentan a los exámenes de *General Certificate of Secondary Education*, o GCSEs. Estos exámenes son muy importantes en el país, porque, aunque haya otros exámenes oficiales para entrar a la universidad, estos resultados serán claves para poder entrar en ella y formarán parte del expediente académico de los alumnos para toda su vida. Los currículos de los colegios, sigan el *National Curriculum* o no, basan su contenido desde Y7 en estos exámenes, por lo que los alumnos se empiezan a preparar cinco años antes. Los alumnos pueden elegir algunas asignaturas de estos exámenes, incluidas las lenguas extranjeras.

Durante el año 2016-2017 se llevaron a cabo cambios en el modo de puntuar estos exámenes y los colegios estaban readaptando sus ensayos con exámenes anteriores a la nueva normativa.

6th Form

El último es *key stage 5*, que equivale a los diecisiete y dieciocho años. A su vez, estos dos últimos años equivalen a Y12 y Y13. Esta parte de la enseñanza no es obligatoria y los grupos suelen reducirse mucho.

Al final de *6th Form* los alumnos hacen los exámenes de acceso a la universidad, llamado *A-levels (Advanced Level)*. La mayoría de los estudiantes escogen tres o cuatro asignaturas que estudiarán durante estos dos años para presentarse a los *A-levels*.

⁴ En relación con esto, es interesante resaltar que en la escuela de *Blackfend School for Girls*, ocurría lo contrario: varias de las niñas habían comentado que en secundaria tenían más libertad para ser irrespetuosas con el/la profesor/a porque no se seguía un sistema claro de castigo y los profesores terminaban pasando por alto el incidente.

En cuanto al español como lengua extranjera, el nivel puede variar de colegio a colegio, aunque se presenten a los mismos exámenes. A rasgos generales, el nivel de estos alumnos podría equivaler a un B1 según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas extranjeras. La prueba testa las cuatro habilidades: una prueba de comprensión oral, otra de expresión y otra de comprensión escrita, y una prueba oral que consiste en una exposición que los alumnos preparan en casa sobre un tema cultural, como por ejemplo el cine español de los años 80.

Durante el año del estudio, también estos exámenes sufrieron algunas modificaciones, que se especificaron en la página web oficial de AQA⁵ junto con recursos para utilizar en el aula.

2.1.4. Otras características

OFSTED

Ofsted es la *Office of Standards in Education, Children's Services and Skills* (Oficina de los estándares de educación, Servicios infantiles y habilidades), un departamento no ministerial. Inspecciona y regula los servicios para niños y jóvenes, incluidos todos los tipos de colegios.

La relevancia de Ofsted en Inglaterra es incuestionable porque sus inspecciones de los centros educativos tienen una gran influencia tanto para los colegios como para las familias. Estas inspecciones se llevan a cabo generalmente una vez cada tres años desde 2015, aunque pueden realizar visitas en periodos más cortos de tiempo dependiendo del colegio.

Califican a los colegios según criterios como el nivel académico, el nivel del profesorado, el progreso que se realiza en cada lección y cómo el profesor es capaz de monitorizarlo, la diferenciación entre los alumnos y sus necesidades y ritmos de trabajo de modo que nunca ninguno se quede sin hacer nada y otros no se queden atrás, el comportamiento,

⁵ En el link copiado a continuación pueden consultarse la nueva normativa
<http://www.aqa.org.uk/subjects/languages>

los recursos utilizados, la cohesión y coherencia de la materia, etc. Las calificaciones van, en una escala ascendente, desde *inadequate*, *requires improvement*, *good* y, finalmente, *outstanding*. Los criterios pueden variar levemente según el tipo de colegio que inspeccionen.

Evaluaciones

Hay dos tipos de evaluaciones: las llamadas *formative assessment* y las *summative assessment*. El primero es un tipo de evaluación continua y no implica ninguna cualificación, sino que sirve para monitorizar el progreso que los alumnos hacen durante la lección, ver si han comprendido el nuevo temario y entonces evaluar qué hay que repasar con mayor o menor insistencia. El segundo hace referencia a los exámenes, un tipo de evaluación con peso académico y con equivalente en cualificaciones.

Otras características

Otras características como el uniforme son importantes en el sistema educativo inglés. Contrariamente a lo que pueda creerse en un país como España, donde el uniforme ha quedado relegado a instituciones educativas muy concretas, el alumnado suele estar cómodo con él y a favor de su uso. La motivación de usar uniforme en prácticamente todos los colegios, independientemente del tipo de colegios que sean, es que el colegio es visto como un lugar de trabajo. Como consecuencia, la pulcritud en el vestir (incluido el calzado y también el largo de la falda), el cabello (no están admitidos colores fantasía de cabello), la sobriedad en el maquillaje (muchos colegios suelen prohibir el uso de maquillaje y, si éste está permitido, los alumnos deben optar por un maquillaje natural) y el respeto hacia los demás son fundamentales. Aunque un alumno esté fuera del recinto escolar, si lleva puesto el uniforme del colegio, sus actos deben ser acordes a la normativa del mismo. Un mal comportamiento fuera de las inmediaciones de la escuela con el uniforme puesto puede acarrear una sanción o expulsión igual que si estuviera dentro del recinto.

Las lenguas extranjeras o *Modern Foreign Languages (MFL)*

Las lenguas extranjeras que se estudian en el Reino Unido son el español, el francés y el alemán. En algunos colegios se estudian otras lenguas como el mandarín, cada vez más

popular, e incluso se han introducido algunas de estas cuatro en colegios de primaria como asignatura opcional.

El estudio de las lenguas extranjeras es muy distinto a España porque en el estudio de su lengua materna no estudian la gramática como tal. Tampoco manejan conceptos básicos de la lengua como nombre, adjetivo o verbo⁶. Como cabe esperar, cuando estudian lenguas extranjeras, este sistema tiene consecuencias.

En el siguiente apartado se hablará concretamente sobre cómo el enfoque de Goldsmiths aborda este tema y después sobre cómo el método promueve la creatividad.

2.2. El enfoque Goldsmiths

En Goldsmiths University se enseña un acercamiento a la enseñanza de lenguas muy diferente a los métodos empleados en España y también en el resto de Inglaterra, aunque cada vez se suman más escuelas a la práctica.

El *Goldsmiths approach* a la enseñanza de lenguas extranjeras responde a la necesidad de hacer de las clases de lenguas una asignatura dinámica y actual.

Durante mucho tiempo, aprender cualquier lengua extranjera ha sido concebido en el Reino Unido como un proceso difícil (y, a veces, imposible). Las personas, sobre todo británicas, que hablan más idiomas a parte del inglés suelen ser admiradas precisamente por ello, como ya se ha mencionado anteriormente, debido al prejuicio de que “conseguir hablar una lengua extranjera es solo privilegio de unos pocos”.

La aproximación que hace Goldsmiths a la enseñanza de lenguas se adapta no sólo al sistema educativo sino también a estas ideas preconcebidas que tienen además un fuerte impacto en los alumnos. Las asignaturas de lenguas extranjeras suelen verse como asignaturas aburridas y/o difíciles.

⁶ Michael Gove, político británico del partido Conservador, secretario de estado de Educación de Educación desde el nombramiento de David Cameron como primer ministro en 2010, declaró en el 2012 que era necesario que se enseñara gramática y ortografía a los niños británicos desde la escuela primaria.

En los últimos años el español y el francés han ido ganando terreno y hay colegios en los que ya no se imparte alemán por falta de demanda. Los jóvenes suelen creer que el alemán es más fácil que las otras dos lenguas por sus posibles similitudes con el inglés, pero luego encuentran que aprender una lengua extranjera entraña dificultades independientemente de ésta, y acaban estudiante español o francés por interés cultural o porque los alumnos veranean en España o Francia, o por objetivos laborales.

Con este escenario de fondo, es obvio que las asignaturas de lenguas necesitan renovarse constantemente y adaptarse a la actualidad: dejar de ser “aburridas”, demostrar que aprender una lengua extranjera no es imposible ni más difícil que otras asignaturas, ser más dinámicas, relacionarlas con el mundo real y los intereses actuales de los jóvenes son algunos de los objetivos que Goldsmiths se propuso y todavía se propone.

Esta aproximación está inspirada en el *Communicative Language Teaching* e intenta centrarse en que el alumno hable y sea responsable de su proceso de aprendizaje. En otras palabras, es un tipo de enseñanza *student-led*.

Otra de las características principales es que promueve el uso exclusivo de la lengua meta y no permite el uso del inglés en clase. La enseñanza de la gramática debe hacerse, pues, en la lengua meta. Sin embargo, como se ha apuntado en el apartado anterior, el conocimiento gramatical de los alumnos británicos es muy débil, por lo que este método intenta evitar al máximo posible la nomenclatura especializada (por nomenclatura especializada se entienden también “nombre” o “adjetivo”) y reducir las referencias gramaticales, incluidos “sujeto”, “primera/segunda/tercera persona del singular/plural” y similares. Es cierto que para niveles más avanzados se debe hacer referencia a estos conceptos obligatoriamente para explicar el funcionamiento de algunas estructuras o tiempos verbales más complejos, pero en grupos de *key stage 3* el vocabulario especializado es muy limitado. Por otro lado, el uso de la comparación con el inglés sirve en pocas ocasiones porque, como se ha comentado en líneas anteriores, los mismos alumnos no son conscientes de la gramática de su propio idioma. Por lo tanto, a la hora de enseñar según el *Goldsmiths approach*, la enseñanza de la gramática pasa a ser algo implícito que se practica a través de las actividades rutinarias, de repetición y finalmente de producción (los tres pasos principales, que se explican a continuación). También se hace a través de actividades de traducción, puesto que la traducción es una de los

apartados tanto de los exámenes GCSE como de los A-levels. Si un alumno pide una explicación, lo mejor es encontrar un modo sencillo, simple y claro de explicarlo en la lengua meta, poniendo más ejemplos y apoyándose en la mímica y el *scaffolding*, y también en los demás alumnos. Una de las estrategias básicas de Goldsmiths es mostrar qué deben hacer antes que explicarlo, es decir, mediante voluntarios, se modela en qué consiste la actividad. Otra de las estrategias es, mediante el conocimiento de cada uno de los alumnos y, por lo tanto, sabiendo quién es más fuerte y más débil en la asignatura, pedir a uno de los más avanzados que vuelvas a explicar la actividad en inglés, evitando así que el profesor cambie de lengua, verifique qué alumnos lo han entendido y cuáles no y cerciorarse de que todo el mundo sigue la clase.

A continuación, se expone la estructura y actividades básicas de las clases según el método. Esto tiene relación con la creatividad en el aula, ya que para que esta ocurra se necesita creatividad también por parte del profesor y un ambiente cómodo, en el que la confianza entre ambas partes esté asentada. Estas prácticas buscan trabajar también la relación entre profesor y alumnos y desarrollar un ambiente en el que el alumno se sienta seguro cuando usa la lengua meta durante las lecciones.

Así, aunque haya distintas formas de llevar una clase, podría decirse que se sigue una estructura más o menos definida:

RUTINAS

Las rutinas son muy importantes porque permiten que el alumno sepa qué va a ocurrir y conozca el vocabulario y las estructuras que necesita utilizar, pero a la vez dejan libertad para la innovación. En otras palabras, el alumno *habla* mediante la lengua que conoce y que sabe que debe utilizar en esa situación, pero a la vez se le ofrecen herramientas para jugar con el lenguaje y crear estructuras nuevas para responder a las preguntas.

Un ejemplo de ello es la rutina del con la que se abre la clase de español. El profesor proyecta una diapositiva con el diálogo del profesor y el de los alumnos (en grupos avanzados puede suprimirse el diálogo del profesor). En la sección de lo que deben decir los alumnos se ofrecen distintas posibilidades, por ejemplo “bien”, “mal”, “aburrido/a” reforzados con imágenes. El profesor pregunta a distintos alumnos y deben contestar lo que se adapte a su estado de ánimo. Los alumnos, además, también pueden preguntarse

entre ellos cuando la rutina esté asentada. Algunos profesores utilizan recursos como un peluche que van lanzando para cambiar el turno de palabra y que la clase sea rápida.

Como se ha mencionado unas líneas más arriba, de este modo el alumno se siente seguro porque sabe qué debe hacer y conoce el vocabulario para contestar correctamente delante de toda la clase. A su vez, el alumno, aunque sea principiante, puede ya usar la lengua para expresar algo totalmente personal. También hay que añadir que las estructuras que forman parte de todas las rutinas forman parte del lenguaje del que se examinan en los exámenes de GCSE, por lo que convertirlo en lenguaje rutinario antes incluso de haber introducido el tema en el que se contienen ayuda a fijarlo.

Otra de las características de Goldsmiths es que, para que los alumnos se motiven, consideran básico que se impliquen de manera personal con la asignatura y con su proceso de aprendizaje. Una de las maneras de conseguir esto es personalizando lo máximo posible las actividades y el tiempo en el aula. Este tema volverá a mencionarse en el apartado siguiente.

LA IMPORTANCIA DE LOS PUNTOS

El sistema de los equipos en el aula es básico para este método. La participación, tan importante para practicar una lengua, se propicia por un buen ambiente en el aula y por la competitividad positiva.

El tipo de competitividad que quiere fomentarse está basado en el respeto mutuo y responde a la finalidad de pasar un buen rato. Por supuesto, esto se crea con muchos factores distintos, desde la actitud del profesor hasta el trabajo diario durante las lecciones por parte de éste y de los alumnos para establecer relaciones positivas.

Los equipos suelen ser dos y lo mejor es dejar que los alumnos decidan el nombre de su equipo por el mismo proceso de hacerles responsables de la clase. El procedimiento habitual es colgar un póster en el aula en el que aparezcan los equipos y el recuento de puntos de cada lección. A su vez, es una manera de repasar cada día los números y ciertas frases rutinarias, como por ejemplo: “Hemos ganado” u “On a gagné” en francés incluso antes de haber introducido el pretérito perfecto compuesto.

Los puntos los anota uno o más alumnos. Se elige a este alumno mediante otra actividad rutinaria en la que el alumno pregunta “¿Puedo hacer los puntos?”. De nuevo, se introducen preguntas para llevar a cabo actos de habla como el de pedir permiso, incluso antes de haber hablado de la conjugación de los verbos de presente o de las estructuras de *poder + infinitivo*.

Con esta rutina se practican estructuras de pregunta/respuesta: según el enfoque Goldsmiths todas las preguntas deben ser contextualizadas, en inglés, *contextualised questions* (CQ). Esto surge del principio de que todo lenguaje debe estar contextualizado lo mismo que lo está la lengua fuera del aula. El profesor debe contextualizar el máximo posible el lenguaje y ofrecer siempre modelos de lengua a los alumnos. Evitar trabajar con estructuras fragmentadas y descontextualizadas se traduce en una mayor competitividad lingüística por parte del alumno y mayor seguridad en el aula porque esto le facilita la comprensión del lenguaje que se está trabajando.

Mediante las rutinas como esta los alumnos aprenden la estructura de las preguntas (sobre todo en idiomas como el francés) y la entonación (como en español), a la vez que aprenden a responderlas. La respuesta suele ser también abierta para los estudiantes, ofreciéndoles distintas posibilidades y siempre dejando la puerta abierta a cualquier innovación. El alumno o alumnos salen a la pizarra a anotar los puntos de los equipos, pero siempre forman parte de las actividades y el profesor debe asegurarse de que participan igual que sus compañeros. Es importante notar que este sistema se aplica desde el principio de la lección hasta el final, y está en marcha durante toda la lección y no solo con juegos o actividades más lúdicas. Así, toda la lección se percibe como una competición, un juego, cuando en realidad se está introduciendo temario nuevo.

Este sistema también sirve para reforzar la participación y la creatividad. En otras palabras, los alumnos que prueben cosas nuevas, que se atrevan a tomar el modelo y rehacerlo para decir algo distinto, reciben más puntos, muchas veces tanto para su equipo como individualmente.

Para ver un ejemplo de esta rutina consultar el apartado metodología.

PRESENTACIÓN DEL LENGUAJE

La manera de presentar el lenguaje es importante. Según el *Goldsmiths approach*, dar a los alumnos el lenguaje y su traducción es prácticamente una pérdida de tiempo porque pocos se esforzarán por fijarse en el lenguaje si tienen una lista y su significado. Así, promueven que el nuevo vocabulario se presente de la manera más creativa posible y que mantenga a los alumnos atentos. Por ejemplo, para introducir el vocabulario de las piezas de fruta, el profesor puede traer piezas de fruta reales dentro de una bolsa. Se enseña a los alumnos la bolsa y se pide, en la lengua meta, que estén atentos, y se acompaña de algún gesto como señalarse el ojo y la bolsa. Entonces, el profesor enseña sólo un poco de alguna pieza de fruta, únicamente una parte y rápidamente. Los alumnos intentarán adivinar qué es. Para hacerlo en la lengua meta, tendrán que utilizar el *scaffolding* del aula o proyectado en la pantalla, que podría ser:

-¿Cómo se dice apple en español?

- Se dice manzana.

- ¿Es una manzana?

- No, no es una manzana. /Sí, muy bien, es una manzana. Un/Dos... punto(s) para el equipo X.

Y así sucesivamente. De este modo, los alumnos quieren saber qué es lo que el profesor esconde, crea un misterio, algo que adivinar, y funciona para que estén todos atentos (además del sistema de equipos y puntos), lo que hará que retengan mejor el vocabulario.

Seguido de esto, se pasaría a varias actividades de repetición.

REPETICIÓN

La repetición es básica en este método de enseñanza. Durante el periodo de estudios del PGCE ya se enseña a los alumnos los diferentes tipos de actividades que existen para trabajar la repetición. Según el *Goldsmiths approach*, la repetición es un paso necesario en el proceso de aprendizaje. Ayuda a que los alumnos aprendan estructuras, así como a que memoricen vocabulario y a que practiquen la pronunciación.

Las actividades de repetición pueden hacerse en parejas, en grupos de tres o en grupos más grandes, como la clase en conjunto o en equipos. Siguiendo con el ejemplo de las frutas, una secuenciación de actividades de repetición podría ser:

- 1) El profesor proyecta una diapositiva con las frutas que ha presentado y los nombres en español debajo de cada imagen, reforzándolo con las piezas de fruta reales que ha traído si es necesario. El profesor primero podría hacer una actividad de repetición, haciendo que los alumnos repitan lo que se oye: *una manzana, un plátano*, etc. Puede después hacerlo más rápido y señalar la imagen de la manzana y decir que es un plátano y dar puntos al equipo que diga la fruta correcta. A continuación, también podría hacerse una actividad en la que tengan que repetir con un tono de voz más o menos elevado (*más/menos + alto/bajo*) o más o menos lento (*más rápido, menos rápido, más lento...*). Como puede verse, se practican ya los adverbios.
- 2) Actividad por parejas o grupos de tres: colores/número y frutas + CQ. En la diapositiva de esta actividad hay dos secciones. La primera sección es el diálogo de un alumno, que corresponde al modelo de una pregunta. La segunda es el modelo de respuesta del alumno:
 - *¿Cuál es la frase color.../número...?*
 - *Me gustan mucho las manzanas.*

Es decir, la segunda parte del diálogo es el texto que lee el segundo y, si lo hay, el tercer alumno. Esta actividad puede hacerse en parejas o en grupos de tres, en los que se puede añadir un árbitro (alumno 1) y dos jugadores (alumnos 2 y 3). El más rápido en responder gana puntos. Es una manera de practicar el temario nuevo y los números o los colores.

- 3) Otro ejemplo: *Chef d'orchestre* o “Director de orquesta”, una actividad de toda la clase. Un alumno voluntario sale fuera del aula y la clase decide quién es el director de orquesta y un gesto discreto que deberá hacer para la actividad. En la diapositiva proyectada hay un texto o preguntas y respuestas. La clase debe leer en alto cada frase e ir repitiéndola hasta que el director haga el gesto y avancen. El alumno que vuelve a entrar debe descubrir quién es.

PRODUCCIÓN Y PRÁCTICA

Para que todo esto ocurra es muy importante que los alumnos tengan *scaffolding* al que acceder desde cualquier ángulo del aula en las paredes además de en la pantalla y en sus

libretas. También es muy importante el soporte visual, ya sea para facilitar a los alumnos el acceso a la lengua mediante distintos medios, ya sea como apoyo a niños con dislexia u otros problemas que se interpongan en su aprendizaje.

La mímica en el *Goldsmiths approach* es crucial. Si se tiene en cuenta que el uso de la lengua propia, en este caso el inglés, está prohibido en el aula, el profesor debe hacerse entender de otras maneras a los alumnos. Además del *scaffolding* y el uso de imágenes, la mímica juega un papel crucial porque el cuerpo ayuda a la mente a recordar. Así, mediante mímica se pueden marcar desde algo como los pronombres (“yo”, “nosotros”...) hasta algo más abstracto como la flexión verbal, los acentos o la flexión de género y número (por ejemplo, pueden existir gestos distintos para “el” y “la”). Esta relación entre gestualidad y palabra oral y escrita ayuda a los alumnos tanto a la hora de hablar la lengua como en el momento de hacer un examen escrito.

Siguiendo de nuevo con el ejemplo de las frutas, un ejemplo sería tener proyectadas imágenes de las frutas y hacer desaparecer los nombres de debajo de las imágenes de modo que los alumnos intenten recordar los nombres (*¿Qué es esto? Es una manzana*). Una actividad como esta puede adaptarse a fragmentos más complejos del lenguaje como preguntas con el verbo *gustar* y respuestas afirmativas o negativas según la opinión de cada alumno, además de tener que recordar el vocabulario de las frutas.

Por supuesto, también hay actividades escritas. Sin embargo, la aproximación a la enseñanza de idiomas extranjeros de Goldsmiths intenta fomentar al máximo posible el uso del lenguaje en el aula porque los alumnos escriben suficiente durante todo el día, por lo que hacer actividades en las que tengan que hablar y moverse, según Goldsmiths, se transforma en que los alumnos estén más receptivos, que lo pasen mejor durante la lección y que, en consecuencia, progresen mejor. Actividades que implican actividades de escritura son, por ejemplo, el *running dictation*.

El *running dictation* es actividad por grupos pequeños. El profesor habrá colgado previamente textos en español por el aula. El capitán de cada grupo se levanta y memoriza una parte del texto y se la dicta al grupo, que va escribiendo el texto. Una variación de la misma actividad, para practicar también la traducción, recibe el nombre de *back to back translatoin*. Esta actividad es en parejas y cada uno tiene el mismo texto, pero uno en

inglés y otro en español, con huecos que rellenar. De espaldas, deben ir leyendo, cada uno en el idioma que le haya tocado, y el compañero debe rellenar su texto con lo que él o ella crea que es la traducción.

EL AMBIENTE EN EL AULA

Es importante también señalar cuál es el papel que se le asigna al profesor. Además de centrarse en los alumnos, el profesor debe cumplir otros requisitos básicos para el éxito de sus clases. El *Goldsmiths approach* da mucha importancia al ambiente en el aula, y eso empieza por el profesor mismo. Un profesor que conoce a sus alumnos individualmente, los más fuertes en el grupo y los que necesitan más tiempo (por ejemplo, para enseñar cómo se hace una actividad y evitar el uso del inglés, lo mejor es mostrar con voluntarios cómo hacerlo, y si el profesor conoce a sus alumnos sabrá a quiénes escoger) y, sobre todo, demostrar que los conoce y los aprecia. Una actitud positiva y próxima en el aula fomenta una actitud positiva y próxima entre el grupo. Un ambiente en el que se aceptan los errores y se ven como una estrategia de aprendizaje fomenta que los alumnos participen y se arriesguen a probar cosas nuevas sin miedo a ser juzgados negativamente.

A continuación, el lector encontrará un repaso de la bibliografía. En primer lugar, se exponen de manera breve las teorías sobre el aprendizaje de lenguas. Después de dicha explicación, le sigue un repaso sobre cómo se ha defendido la reintroducción y revalorización de la creatividad en los colegios desde los años 90.

2.3. Revisión crítica de la bibliografía

2.3.1. Revisión de las teorías del aprendizaje de lenguas

Una teoría general sobre la adquisición de las segundas lenguas, tal y como dicen Lighbown y Spada (2011, p. 32) “needs to account for language acquisition and learners with a variety of characteristics on a variety of contexts”. Esto significa que hay diferentes factores a considerar: desde las características individuales del aprendiz hasta el contexto (desde el lugar hasta el por qué) en el que está siendo enseñada.

Para poder hablar de la adquisición de segundas lenguas primero se procederá a enumerar y explicar las cuatro teorías principales sobre el aprendizaje de la lengua materna porque estas teorías han tenido influencia sobre las otras.

Hay cuatro teorías generales sobre la adquisición de la primera lengua: el llamado *Behaviourism* o, en español, conductismo; la perspectiva “innatista” (o la teoría de la gramática universal), en inglés *Innatist perspective*; el cognitivismo o la perspectiva del desarrollo (*cognitivism* o *the developmental perspective*) y la teoría sociocultural.

El conductismo es una teoría aplicada a todo el ámbito del aprendizaje y del comportamiento del ser humano. Tuvo gran influencia en los años 40 y 50 y gran parte de la experimentación para probar esta teoría se hizo con animales de laboratorio. A su vez, también tuvo gran influencia sobre las teorías de la adquisición de segundas lenguas durante los años 40 hasta los 70. Nelson Brooks (1960) y Robert Lado (1964) fueron dos de sus más importantes defensores. Desarrollaron un método para aprender lenguas extranjeras llamado el método Audiolingüístico (*Audiolingual*), y crearon materiales basados en él. Este método se basa en que las formas correctas de hacer o decir algo reciban un *feedback* positivo, mientras que las incorrectas o inadecuadas reciban un *feedback* negativo. Muy parecido a su precedente, el *Direct method* (método directo), el uso de la lengua materna de los estudiantes está prohibida dentro del aula, pero, a diferencia de este, no se basa en la enseñanza del vocabulario si no en el de la gramática. Se suele trabajar a través de modelos ofrecidos por el profesor y luego la repetición del modelo por parte de los alumnos. Así, la memorización es básica en este método de aprendizaje de la lengua extranjera. El encorsetamiento de este método, la falta de control del *output* por parte de los estudiantes y, en general, la falta de libertad y de experimentación con el lenguaje, han hecho de este método un modo de enseñanza hoy en día con bastantes detractores y muy poco utilizado en las aulas tanto de colegios como de academias.

En relación con el método Audio-lingüístico y el conductismo, está el llamado *Contrastive Analysis Hypothesis* (Hipótesis del Análisis Contrastivo) o CAH, teoría desarrollada por lingüistas estructuralistas en Europa y Norte-América. Según ambas teorías, el aprendizaje de una lengua era visto como una secuenciación de hábitos repetidos: memorización e imitación de patrones eran las actividades básicas de

aprendizaje. Esta manera de ver el aprendizaje y la enseñanza de lenguas se relaciona con la teoría del desarrollo cerebral general del ser humano. Según la teoría, el ser humano aprendía mediante la memorización y la imitación, y ello se consideraba suficiente. Sin embargo, los investigadores encontraron que, precisamente, el aprendizaje de la lengua extranjera no ocurriría nunca con este método porque, según sus propias palabras, “many of their actual errors were not predicatble by the CAH” (2011: 34).

Durante las mismas décadas apareció la teoría Innatista. Ésta surgió del criticismo al conductismo y los grandes interrogantes que todavía había. Noam Chomsky (1928) es el máximo exponente de esta teoría que todavía se enseña en universidades y tiene vigencia en la educación. De igual modo que la anterior, surgió primero como una explicación de la adquisición de primeras lenguas, para luego explicar la de las extranjeras.

Contrariamente a la base del conductismo, los defensores del innatismo defienden que hay una serie de características que existen en todas las lenguas. Estas características, por decirlo de algún modo, están en la base más profunda de todas ellas y son la base invisible a partir de la cual están formadas. En estrecha relación con esto, defienden que todos los seres humanos poseen de manera innata el conocimiento de ellas.

En el momento en el que surge el innatismo, el mundo científico debatía sobre la existencia de ideas innatas o sobre si la mente humana es un lienzo en blanco (el conductismo, por su parte, defiende que el ser humano nace con una mente en blanco y que aprende, básicamente a través de la repetición, todo lo necesario a partir de su nacimiento) Chomsky argumenta que los niños están biológicamente programados para aprender una lengua del mismo modo que lo están para aprender a caminar. Añade que esto ocurre gracias al LAD (language Acquisition Device o Herramienta para la Adquisición del Lenguaje). El LAD es la propensión natural de organizar el lenguaje en estructuras en el cerebro, lo que lleva a la conocida Gramática Universal. Según Chomsky, los niños están pre-equipados con la GU, lo que les hace capaces de clasificar el lenguaje en el cerebro y descubrir las reglas gramaticales internas. En otras palabras, partiendo de que todas las lenguas tengan un sujeto, verbo y predicado, el ser humano, de manera innata, es capaz de distinguir las categorías gramaticales sin necesidad de explicaciones teóricas, lo que hace que de manera innata aprenda un lenguaje. Para que todo esto ocurra, el niño debe estar expuesto a la lengua durante un periodo crítico, más

o menos hasta los cinco años, edad en la cual el niño ya domina prácticamente todas las estructuras. Uno de los argumentos en contra de la teoría conductista era la aplicación de reglas verbales regulares a verbos irregulares. Esto no lo habían oído de adultos, por lo que, para los defensores de chomskianos, es una manifestación de la existencia de este conocimiento lingüístico innato. Esto se relacionó con los errores que cometen, también adultos, cuando aprenden segundas lenguas. Así, la teoría chomskiana se deslizó hacia la adquisición de segundas lenguas.

Es importante resaltar que, aunque esta teoría tenga todavía vigencia, hay dos sectores diferenciados respecto a ella en la actualidad.

Por un lado, especialistas como Vivian Cook (2003), sugieren que la GU está disponible para la adquisición de las segundas lenguas de igual modo que para la de la primera, sin ningún tipo de diferencia. Así, la instrucción formal afecta sólo superficialmente a la adquisición de estas.

Por otro lado, otros teóricos argumentan que la GU está disponible pero que ha sido modificada por la primera lengua, por lo que se necesita instrucción formal y explícita para que los aprendices sean conscientes de las estructuras gramaticalmente incorrectas.

En resumen, la teoría chomskiana sobre la adquisición de primeras lenguas y la existencia de una infraestructura universal del lenguaje afectó y afecta a las teorías sobre el aprendizaje y la enseñanza de segundas lenguas.

Influenciado por todos estos debates, Stephen Krashen desarrolló el “modelo de monitor” en 1981 y todavía tiene vigencia en las aulas. Este modelo se basa en la diferencia entre “adquisición” y “aprendizaje”: conciencia.

La “adquisición” de una lengua es un proceso “subconsciente”, es decir, sin necesidad de ninguna explicación, motivada por una necesidad de comunicación. Aspectos como forma o estilo no son el foco del que adquiere la lengua, pero sí vocabulario y demás aspectos básicos para una comunicación exitosa. Un ejemplo de ello es la necesidad de un inmigrante por aprender la lengua meta en un nuevo país, lo que también añade que para que la adquisición de una lengua ocurra, debe haber un contacto muy frecuente con

la lengua meta. Además, según Krashen, para que esto ocurra el aprendiz debe estar expuesto a un lenguaje comprensible y que sea de un input +1.

En cambio, el “aprendizaje” de una lengua es un proceso consciente. Hay un despliegue de reglas gramaticales y otras explicaciones metalingüistas que hacen al aprendiz consciente de la lengua que produce.

Según Krashen, la hipótesis del monitor resalta que, una vez una lengua ha sido adquirida, ocurre el aprendizaje. No pueden ocurrir un proceso sin el otro porque si se empieza por el aprendizaje resultaría en un discurso poco fluido y lleno de huecos por falta de conocimiento de la misma lengua. Sin embargo, el aprendizaje es importante para que el aprendiz se desarrolle como hablante y sea consciente de su producción lingüística en la lengua meta, además de ser capaz de crear nuevas formas innovadoras, de experimentar con ella, de entender los errores que pueda cometer... Así, para que esta monitorización o aprendizaje ocurra, el hablante debe estar conscientemente interesado en aprender la lengua y su uso, lo que le llevará a hacer estos cambios y perfeccionar.

A todo esto, Krashen añadió la teoría de la “hipótesis del filtro afectivo”. Esta hipótesis se enfoca en el estado anímico y psicológico del aprendiz como la motivación, la actitud, la(s) necesidad(es) o los estados emocionales, y el impacto que tienen en el proceso de adquisición y aprendizaje de la lengua meta. Aunque no todas las teorías de Krashen son igual de populares en la actualidad⁷, ésta introdujo formalmente la importancia de la actitud del aprendiz y del ambiente en el aula (un aprendiz que se siente ansioso e incómodo no aprenderá igual que uno que esté en un ambiente en el que se sienta seguro) al mundo de la enseñanza de lenguas.

Para finalizar este apartado se pasará a revisar la importancia del Communicative Language Teaching (CLT) o la perspectiva comunicativa del lenguaje y su método de enseñanza. Además, este método está relacionado con el *Goldsmiths approach*.

⁷ La fina línea entre “adquisición” y “aprendizaje” puede llenar a caminos sin salida según expertos como Lydia White (1987).

El CLT y la comunicación en sí misma se han convertido en la piedra angular de la enseñanza de lenguas. Uno de los métodos, todavía vigentes, basados en ello es el “Direct method” o método directo. Este método se basa en la secuenciación de: presentación, práctica y producción y el input de “three-stage questioning”.

La primera parte de la secuenciación es la presentación del lenguaje a aprender. Se muestra a los estudiantes las estructuras y vocabulario que se deben aprender. En segundo lugar, la práctica, hace referencia a la serie de actividades que los estudiantes llevan a cabo para comprender e interiorizar lo anteriormente presentado. Normalmente, está bastante controlado por el profesor. Por último, la producción es, como su nombre el indica, el momento en el que el estudiante pone en práctica lo aprendido.

El “three-stage questioning” es una estrategia del profesor para enseñar pero también para evaluar a los alumnos. Es una técnica muy utilizada en el Reino Unido para enseñar vocabulario o para practicar la comprensión lectora. Como su nombre indica, está dividido en tres etapas que se relacionan con tres tipos de preguntas distintas según cada una de ellas. La primera es la etapa en la que el profesor presenta el vocabulario o se hace el primer intento de comprensión lectora. Aquí, el profesor y los alumnos tienen un diálogo de pregunta respuesta, y normalmente las preguntas toman la forma de: “¿A o B?”. La segunda etapa consiste en solventar errores y en ayudar a los estudiantes a crear el mismo tipo de preguntas que en la primera etapa. Un ejemplo de ello sería una pregunta como “¿X es A?”. Estas dos primeras preparan al estudiante para la tercera.

Por último, la tercera etapa deja más libertad a los estudiantes y el papel del profesor es el de ayudar a los estudiantes cuando sea necesario. En esta última fase, un ejemplo de pregunta sería la de “¿Qué es esto?”; mientras que los estudiantes también serían capaces de reproducir los diálogos de pregunta-respuesta de los estados anteriores.

Aunque este método esté muy extendido, ya sea en su totalidad o utilizando únicamente algunos de sus principios en el aula, también tiene detractores. Expertos como Michael Grenfell (1993) argumentan que, en la práctica, el lenguaje presentado es antinatural y muy impersonal, y que muchas de las actividades caen en la rutina de los libros de texto, que suelen provocar la desmotivación de los alumnos.

Todo ello significa que el uso de la lengua meta, la perspectiva comunicativa y el modelo de Krashen no son suficientes. La motivación, la importancia de un ambiente seguro y positivo, y disponer del tiempo necesario para practicar, usar y jugar con el lenguaje son cruciales. Todo esto tiene influencia sobre cómo se concibe la creatividad en el aula y, sobre todo, como se aborda.

La importancia de comunicación y el CLT han dado lugar a muchísimas más aproximaciones de la enseñanza de lenguas. Como seguramente el lector ya ha podido percibir, el *Goldsmiths approach* también concibe la lengua como una herramienta de comunicación y basa su sistema precisamente en la comunicación en el aula.

2.3.2. ¿Qué es la creatividad?

Hay conceptos básicos entorno a la creatividad que hay que tener en cuenta.

En primer lugar, es importante definir qué es la creatividad en un contexto escolar y académico. El National Advisory Committee and Cultural Education (NACCCE) define la creatividad como “imaginative activity fashioned so as to produce outcomes that are both original and of value” (NACCCE, 1999, p.29) y como una función multifuncional que combina distintas habilidades. A su vez, Ken Robinson define el término de la creatividad como “process of having original ideas that have value” y que “more often than not comes about through interaction of different disciplinary ways of seeing things” en su charla TED que, aunque no posea el mismo criterio científico que estudios académicos, resume de una manera clara y concisa el papel de la creatividad en el sistema educativo actual.

El NACCCE (1999) resume esto en cuatro puntos:

- *thinking and behaving imaginatively*
- *this imaginative activity is purposeful*
- *these processes must generate something original*
- *the outcome must be of value*

(NACCCE, 1999, p. 30)

De estas definiciones y de la enumeración que se ha copiado arriba, se sustraen los conceptos de “actividad imaginativa”, “originalidad” y “valor” o “validez” de la misma. Ligado a este último concepto en especial, está la idea implícita de la creatividad como un “proceso” en el que distintas habilidades y procesos cognitivos entran en juego.

Antes de seguir con la importancia de los procesos cognitivos, es importante seguir con la definición de creatividad que han dado expertos de gran relevancia en este ámbito.

Negus y Pickering (2004) alertan sobre el abuso que sufre el término de “creatividad” en cualquier ámbito precisamente por la falta de acuerdo en qué es la creatividad.

Sin embargo, Anna Craft divide los términos de Creatividad con “C” mayúscula y de creatividad con “c” minúscula.

Del mismo modo que Miguel de Unamuno distinguía entre la Historia y la intrahistoria, Craft argumenta que la “Creatividad” es aquella de personajes importantes a lo largo de la historia, desde científicos hasta artistas. En otras palabras, hace referencia a las ideas innovadoras o nuevas, que han destacado a nivel social y cultural en la historia de un país. Por otro lado, la “creatividad” o *little ‘c’ creativity* se inscribe, como la intrahistoria, en las vidas diarias de las personas. Un niño puede ser creativo a nivel lingüístico, así como cuando dibuja algo nuevo, construye algo nuevo o idea una nueva manera de hacer algo que necesita hacer. Tal vez el resultado al que llega el niño no es nuevo para el adulto, pero sí lo es para el niño.

Tal y como explica Craft (2000), los resultados de los procesos creativos pueden ser novedosos para el creador y para los demás. Aunque un individuo, especialmente un niño, no produzca ideas, construcciones lingüísticas u objetos novedosos a nivel social, el niño está siendo creativo e innovador para sí mismo. Así, define el funcionamiento de la imaginación como un proceso que parte de ciertas reglas o costumbres y que rompe con ellas, o encuentra otros caminos. El NACCCE (1999) y Beetlestone (1998) han argumentado que llegar a utilizar la imaginación para llegar a una idea original es sinónimo de aprendizaje.

Dadas estas pinceladas acerca de los tipos de creatividad y sobre lo que es original, también cabe describir la “actividad imaginativa”. Craft (2000) la define también como un amplio espectro, en el que en un extremo están las ideas privadas y en el otro las ideas que ya han alcanzado dominio público en el ámbito de estudio en el que podrían insertarse. En medio de esta línea se encontrarían los resultados que se han compartido en círculos sociales cercanos.

Este producto final es básico para que los demás puedan decir que alguien está siendo imaginativo, ya sea un poema o una idea innovadora, incluso una decisión. Más claramente ocurre en el aula, en el que, de igual modo que el alumno debe expresar públicamente este producto final sea en la forma que sea, este no tiene por qué ser un producto final formal como una redacción, sino que puede ser simplemente una idea o comportamiento, o una sugerencia de cómo podría hacerse distinta una actividad o una rutina en clase.

Siguiendo con el ámbito puramente educativo y, concretamente, con la práctica en el aula, Craft menciona dos puntos importantes básicos para promover la imaginación: promover el pensamiento no convencional y promover la comprensión de los convencionalismos de modo que los alumnos sean capaces de identificarlos (Craft, 2000, p. 5). Aunque los dos puntos sean claros y no dejen lugar a dudas sobre los dos caminos que deben seguirse de manera paralela en el aula, los términos “convencional” y “no convencional” y cómo trabajarlos son un punto que se tratará a continuación.

Según Guilford (1967) hay dos tipos de habilidades productivas o modos de pensamiento: convergente y divergente. El primero sigue una línea con un final claro y definido. El segundo no sigue una línea predefinida, sino que se sale de lo convencional, del modo común de pensar, ver o hacer algo, para seguir otros caminos que pueden llevar a nuevos fines. Sin embargo, también pueden llevar al mismo fin, pero el modo de llegar a ellos puede ser innovador. Un ejemplo de ello sería idear un modo de llegar al mismo fin pero de una manera más rápida. En otras palabras, el pensamiento divergente “has a considerable latitude” (Faultney M., Savage J., 2007, p. 2). Esta “latitud” fue acuñada por de Bono (1970) especialmente para el aula, enfocándose en dar a los alumnos la posibilidad (y las herramientas) para generar nuevos resultados.

La manera básica de promover el pensamiento divergente en el aula es mediante preguntas, en vez de mediante respuestas. Como dice Craft: “a characteristic of possible thinkers is their curiosity” (Craft, 2000, p. 5) y curiosidad es sinónimo de pregunta, de indagar y cuestionar una idea asentada.

La curiosidad es sinónimo de interés y por lo tanto de motivación. Tal y como escribió Csikszentmihalyi “(...) *an essential ingredient for sustaining creative effort is intrinsic motivation* (Csikszentmihalyi 1994: 145). Como se ha mencionado al principio de este trabajo, es prácticamente imposible separar uno de otro, puesto que los procesos creativos requieren interés por parte del alumno. Sin un interés inicial para indagar sobre algo y luego pensar más allá de lo convencional y estudiarlo desde otras perspectivas el proyecto o la actividad en cuestión no funciona. Para que se dé uno debe ocurrir el otro.

Aunque todas estas teorías, estudios y medidas estén ocurriendo, lo cierto es que todavía quedan muchos sectores que cuestionan por qué ahora y no antes es tan importante introducir la creatividad en el sistema educativo. En el apartado siguiente se expone cuáles son los imperativos principales que requieren de la renovación del sistema educativo y por qué la creatividad es el camino más adecuado a seguir.

2.3.3.. ¿Por qué la creatividad?

Ofsted reportó en el 2010 un incremento de los estudiantes de lenguas modernas extranjeras en francés, español y alemán pero también añadió haber observado lecciones débiles (Ofsted, 2010, p. 6). Aunque de esto hace seis años, la debilidad de algunos departamentos de lenguas es algo que todavía ocurre hoy en día.

Ken Robinson, en la charla TED *Do schools kill creativity?* (2006) habla sobre la importancia de la creatividad en las escuelas contemporáneas en los tiempos revolucionarios actuales y de la necesidad de adaptar la enseñanza a un mundo que, hoy más que nunca, cambia rápidamente.⁸ Según la UNESCO, el sistema educativo sufre de

⁸ Es importante recordar que, aunque la rigurosidad científica no sea la misma que en la de un estudio académico, Ken Robinson es uno de los grandes defensores de la reintroducción de la creatividad en el sistema educativo y que también cuenta con trabajos académicos. Esta charla TED, sin embargo, es un vídeo de referencia.

una inflación de estudiantes, es decir, el fácil acceso a la educación (comparado con otras épocas) y la demanda de estudiantes ha provocado que cada vez haya gente con más títulos y mejor preparada, pero también ha implicado una mayor competitividad en el ámbito laboral. Además, el desarrollo de la tecnología es más rápido que nunca y la globalización ya ha ocurrido y seguirá ocurriendo. Así, en este contexto altamente competitivo en todos los niveles mencionados, conseguir un trabajo no depende únicamente de poseer un título o tener experiencia.

En *Excellence in Schools* se argumenta que “if we are to prepare successfully for the twenty-first century we will have to do more than just improve literacy and numeracy” (citado en el NACCCE 1999, p. 5) y se centra en la importancia de un curriculum mucho más flexible y motivador. El NACCCE (1999, 2000), en relación con lo dicho en las líneas anteriores, subraya el impacto que la introducción de la creatividad en el currículo tendría en los alumnos como individuos y como grupo para prepararlos para este futuro.

En esta misma línea, este departamento califica todo esto como un reto para la educación. Este reto lo subdivide en cuatro ámbitos: el económico, el tecnológico, el social y el personal.

El reto económico es “to develop in young people the skills, knowledge and personal qualities they need for a world where work is undergoing rapid and long-term change” (NACCCE, 1999, p. 3). El gran peso de la industria hoy en día recae en el tercer sector y cada vez más la capacidad de generar nuevas ideas es el factor para el éxito de estas empresas. A su vez, el patrón laboral de la gente joven ha cambiado: cada vez son más los jóvenes que cambian de trabajo y de residencia, lo que también tiene un impacto en la ruptura de las diferencias culturales porque muchos de estos movimientos son internacionales. Por ello y por la ya mencionada democratización y expansión de la educación, la simple posesión de un título académico no garantiza el acceso al trabajo. Así, la creatividad, la comunicación y las habilidades sociales son características cruciales en los empleados que forman sus plantillas, que además deben estar abiertos a seguir aprendiendo en su puesto de trabajo.

El reto tecnológico hace referencia a la habilidad de las nuevas generaciones de saber manejar con seguridad todas las nuevas tecnologías, puesto que en la actualidad cualquier

tipo de trabajo depende de ellas. La dependencia de ellas, sin embargo, da como resultado un empobrecimiento de las capacidades del individuo, por lo que la creatividad y los estudios culturales pueden resultar en el método adecuado para trabajar en las habilidades personales a través de la tecnología y ser capaces de valorar el impacto de ambas.

El reto social es equipar a los estudiantes con las capacidades necesarias para adaptarse y responder positivamente a los cambios sociales y culturales de los que se ha estado hablando. Los cambios económicos y tecnológicos han tenido, están teniendo y tendrán impacto en el modo en el que el ser humano se relaciona. Esto afecta a nivel individual, familiar (por ejemplo, la larga esperanza de vida y los tipos de trabajo tienen impacto en el núcleo familiar y la balanza de responsabilidades de cada una de las generaciones) y local o comunitario (además de lo mencionado anteriormente, la globalización conlleva un impacto sobre las tradiciones y la introducción de nuevas maneras de ver el mundo).

Especialmente en el Reino Unido, y sobre todo en Londres, hay una amplia variedad de culturas, etnias, religiones y lenguas. Esto tiene un impacto en la vida diaria de las personas como individuos y comunidades, en la relación e influencia de estos y en cómo se perciben. Indudablemente, también tiene un impacto sobre el sistema educativo y el mundo laboral. La creatividad y los estudios culturales enriquecen a los estudiantes y los ayudan a afrontar los posibles conflictos con una mentalidad más flexible y abierta.

Finalmente, el reto individual o personal es enriquecer a los estudiantes de una manera positiva con el objetivo de que sean capaces de construir una vida con la que estén satisfechos. Este último se relaciona con la actitud que adopta el estudiante en el colegio: desarrollando maneras proactivas de aprender⁹ los alumnos se hacen responsables de su proceso de aprendizaje.

En resumen, en un mundo cada vez más competitivo, globalizado y que cambia rápidamente, es clave que la educación, igual que los trabajos y las relaciones humanas, se adapte. Los expertos mencionados anteriormente y organizaciones como la NACCCE

⁹ *Active learning*, o “aprendizaje activo”, es uno de los cuatro conceptos clave para entender cómo se está trabajando para mejorar el sistema británico de enseñanza.

ven la introducción y el asentamiento de la creatividad en el sistema educativo como la vía adecuada para conseguir todo esto.

El estudio *Finding a voice: arts-based creativity in the community languages classroom*, de Jim Anderson y Ju-Chiao Chung (2011)¹⁰, llevó a cabo un estudio sobre la contribución de la creatividad basada en manifestaciones artísticas como la escritura de historias, la danza, el teatro o las creaciones multimedia y el aporte que pueden hacer a la educación en general, teniendo en cuenta la diversidad cultural de Londres. El estudio se divide en lenguaje y las aptitudes de expresión escrita y oral, cognición, interculturalidad y desarrollo social y cultural, teniendo en cuenta el impacto en los aprendices y en los profesores.

Los resultados de este estudio son alentadores, pero también puntualizan qué áreas todavía quedan por explorar:

It has produced a substantial body of evidence showing how such work can enable a dynamic and cognitively challenging interaction with heritage and culture, how it can support and extend students' multiliteracy development, how it can empower learners and develop a pride in mixed identities and how it can provide an effective means of drawing on funds of knowledge within the home.
(...)

Another tricky area which requires further investigation is how tasks involving creativity and language development can best be assessed. (...)

Another tricky area which requires further investigation is how tasks involving creativity and language development can best be assessed. (Anderson, J., Chung, Y., 2011, pp. 564, 565).

Este es otro ejemplo práctico de que la creatividad no solo es la respuesta al imperativo del mundo para repensar la educación y ofrecer a los alumnos todas las herramientas necesarias para poder moverse en él, sino que también arroja luz sobre qué áreas quedan todavía por investigar.

¹⁰ Publicado en el *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14:5, ps. 551-569.

Como se ha venido mencionado desde la introducción de este trabajo, la zona gris entre teoría y práctica es todavía un terreno por explorar. Cuestiones sobre cómo puntuar actividades creativas en la clase de lenguas extranjeras son todavía áreas que quedan por explorar. Aunque se ofrezca a los alumnos unos parámetros o unos modelos, siempre cabe la posibilidad de que el resultado final sea muy distinto al esperado. Esto no tiene por qué quitarle valor al resultado, pero entonces, ¿cómo se puntúa esta actividad? ¿Vale más este trabajo que el de su compañero, que es creativo pero que ha seguido las instrucciones o los modelos que se le ha ofrecido?

Está claro que muchas veces un profesor sabe cuándo un alumno se ha esforzado o no a la hora de hacer un trabajo, pero esto no es suficiente para puntuarlo, ya que los alumnos deben saber o tener un modelo sobre qué es un trabajo excelente y qué es un trabajo que debe mejorar.

Así, la creatividad en la práctica de la clase de lenguas extranjeras es todavía un área en la que no hay establecidos ningún parámetro fijo más allá de lo mencionado hasta ahora.

Antes de pasar al siguiente apartado, es importante esclarecer la diferencia entre *creative teaching*, *teacheing creatively* y *teaching for creativity*. El primero hace referencia a la tarea que lleva a cabo el profesor para enseñar con estrategias imaginativas con el objetivo de hacer de sus clases lecciones más interesantes y efectivas. *Teaching for creativity* está enfocado en desarrollar la creatividad de los alumnos tanto en procesos teóricos como en su comportamiento, y en este bloque entra *teaching creatively*. Tal y como se explica en *All our futures*:

*Teaching for creativity aims to encourage: **autonomy** (...); **authenticity** (...); **openness** to new ideas, methods and approaches; **respect** for each other (...); and **fulfilment** in the creative relationship. Above all, there has to be a relationship of **trust**. This can encourage a sense of responsibility for learning, leading to **self-directed learning** involving goal-setting and planning, and the capacity to monitor, assess and manage oneself.* (NACCCE, 2000, p. 6)

Este párrafo expone, no solo las definiciones de los conceptos que se han descrito en el párrafo que lo precede, sino también todos los factores a los que se ha ido haciendo

referencia hasta el momento y que tienen una gran importancia en la práctica de la creatividad en el aula.

A continuación, se presentan los objetivos y preguntas de la investigación, relacionadas con este tema. También se presentan los dos colegios y grupos con los que se ha trabajado y describe el contexto en el que se ha llevado a cabo.

3. Objetivos y preguntas de la investigación

Hasta ahora, se podría decir que la creatividad es, pues, crucial en la educación actual. Sin embargo, el camino de la teoría a la práctica no es tan simple, y reconocer todos los factores que afectan a la introducción, procedimientos y asentamientos de la misma es una tarea larga, sobre todo en ciudades como Londres, donde los colegios son muy distintos los unos de los otros.

Londres es una ciudad de casi 8,8 millones habitantes. Una población que es, además, cada vez más diversa. Otras etnias, culturas y lenguas se mezclan cada día en esta gran ciudad donde, a su vez, la demanda educativa es cada vez mayor, y la oferta cada vez más variada. Podría decirse que Londres es, pues, un ejemplo a escala real del escenario descrito anteriormente: la globalización y la mezcla de culturas, el gran número de gente con formación universitaria, la movilidad laboral, la especificación de los trabajos, la importancia de la capacidad de adaptación y de resaltar en un mundo competitivo y lleno de personas que realizan un buen trabajo en el mismo campo... todo ello son cosas que ocurren a diario en Londres. Los cuatro retos a los que se puede hacer frente a través de la creatividad (económico, sociocultural, técnico y personal) confluyen en esta gran ciudad que nunca duerme.

Es imposible que esto no tenga consecuencias en los colegios. Cada día, colegios de primaria y secundaria se enfrentan al reto de adaptarse a la demanda de familias de muy variada procedencia y de muy variado estatus social y económico, pero también a la gran variedad de estudiantes y a crear un ambiente propicio para todos. Ni qué decir sobre la influencia que tienen los volubles partidos políticos y las reformas que llevan a cabo cuando llegan al poder, de los cuales el departamento de educación no está exento.

Mantener el equilibrio entre todo esto y ofrecer la mejor educación posible bajo las circunstancias en las que se encuentre el colegio (estabilidad económica o la existencia de alumnos conflictivos) es algo en los que todas las instituciones trabajan cada día.

Como ya el lector debe haber notado, es fácil hacer la conexión entre las necesidades de alumnos y colegios y las ventajas de la creatividad en el sistema educativo. Sin embargo, la buena enseñanza y el buen uso de la creatividad en todas las asignaturas y también en todos los colegios dista mucho de la realidad. Por mucho que el *National Curriculum* promueva su práctica, la realidad de cada colegio, los restos y necesidades que afronta cada día desde el punto de vista económico, el tiempo libre del que puedan disponer los profesores, el nivel de violencia de un barrio y otros factores. Todo esto es distinto en cada colegio.

La motivación de este trabajo nace precisamente de la consciencia de la brecha entre teoría y realidad. Cada colegio tiene un contexto económico distinto, alumnos de procedencias distintas y familias con poderes adquisitivos distintos, están en áreas muy diferentes las unas de las otras (en Londres, además, las diferencias entre áreas pueden ser muy grandes) y, por otro lado, intentan ofrecer la mejor educación posible y que OFSTED califique a su centro como *Outstanding*. Además, están los retos académicos a los que se enfrentan cada día, como cumplir con el plan al que se ciñen y dar todo el temario, asegurarse de que los alumnos lo comprenden y son capaces de hacer lo que se les exija para probarlo. Si un profesor tiene prácticamente todas las horas lectivas ocupadas con clases y, consecuentemente, prácticamente no tiene tiempo de preparar clases nuevas ya adaptadas a cada grupo concreto y sus necesidades, o si además ejerce en un área conflictiva donde el interés de los alumnos por el colegio es muy bajo y su comportamiento no es positivo: ¿cómo encontrar el equilibrio para asegurarse de que los alumnos saben conjugar el verbo *gustar* junto con los complementos y CQ adecuados, pero también trabajar en el comportamiento para avanzar en el temario y poder conseguir lo primero, y a su vez también encontrar el tiempo para preparar buenas lecciones que funcionen cuando no disponen tampoco de ese tiempo? O, en un escenario totalmente opuesto: si un profesor ejerce en un colegio de alto rendimiento académico y muy exigente con el alumnado, ¿cómo mantener el interés y la motivación de los alumnos para aprender una lengua extranjera más allá de pasar un examen? ¿Cómo estar constantemente ofreciéndoles retos nuevos para que la clase siga funcionando?

En relación con las preguntas del párrafo anterior, hay que añadir que el comportamiento de los alumnos en los colegios de Londres, al igual que las áreas, pueden distar mucho los unos de los otros. No es extraño encontrar colegios sumamente estrictos en los que los alumnos sean totalmente disciplinados y en los que el nivel de alteración en las lecciones es mínimo, mientras que hay otros colegios en los que los insultos e incluso robos a profesores y la violencia física entre los alumnos son comportamientos que ocurren a diario. Todos estos factores tienen un gran impacto sobre los colegios.

En la teoría, la creatividad funciona, y no se cuestiona su importancia, pero, ¿tienen todos los colegios la misma capacidad para introducirla en todas las asignaturas?, es decir, ¿tienen el mismo tiempo y dinero todos los colegios para ello? Un colegio que se enfrente diariamente a problemas graves de comportamiento, ¿tiene el mismo tiempo y dinero para invertir en la formación del profesorado para introducir la creatividad en el aula, en la renovación de planes académicos y de maneras distintas de evaluarla sin dejar de lado la formación para controlar el comportamiento (*behaviour management*)?

Aunque la creatividad fuera una respuesta a estos problemas, ¿tiene ese colegio la capacidad de arriesgar en probar distintos métodos de introducir la creatividad cuando pocas de las lecciones pueden darse completas? Probar estrategias nuevas de comportamiento implica disponer del tiempo para equivocarse y redirigir estos errores para que funcionen al día siguiente. ¿Tienen los profesores el mismo tiempo para planificar lecciones creativas y que promuevan la creatividad por parte de los alumnos?, ¿reaccionan igual todos los alumnos a estudiar lenguas de un modo lúdico con gramática implícita o desconfían de esto precisamente por el sentido de “juego”? Además, que algo sea enfocado de forma lúdica no significa que funcione mejor, tampoco en grupos que muestren poco interés. En relación con el punto de vista de los alumnos, un alumno en cuya familia no haya estabilidad, ¿reacciona igual a planes de enseñanza nuevos, menos sujetos a la estructura fija y a la evaluación clara de la misma?

Podrían seguir haciéndose muchísimas más preguntas. La idea básica que subyace bajo todas ellas es que no hay una manera fija de introducir la creatividad en el aula y que siempre hay factores externos que tienen una gran influencia dentro de ella.

En definitiva, la pregunta es el *cómo*, no el *qué*. El agujero que existe entre lo que dicen los teóricos y la realidad siempre ha sido algo que ha quedado en manos de aquél que ha podido y se ha arriesgado a probar: ¿es más importante que un colegio endeudado y en una zona conflictiva invierta el dinero que está destinado al manejo del comportamiento o a la renovación de instalaciones a la introducción de la creatividad? Y en cuanto a los alumnos, ¿la estrategia para hacerles ver que están aprendiendo, la manera de motivarlos a probar cosas nuevas, es la misma para unos y para otros? Para un alumno con problemas en el hogar o que cada día de camino a casa corre el riesgo de ser atracado o provoca ¿el mismo estas peleas, ¿servirían las mismas estrategias que para un alumno que vive en un hogar seguro y estable?

No se pone en duda que la creatividad es uno de los movimientos más importantes que la educación puede hacer hoy en día, pero empezar a probar distintas estrategias y realizar estudios y ver cómo reaccionan centros educativos y alumnos es algo que también debe empezar a hacerse cuanto antes.

Aunque surjan muchos interrogantes alrededor de este tema, es imposible abarcarlos todos en un solo estudio. Siempre teniendo en cuenta las diferencias académicas y económicas de los colegios, se hicieron dos preguntas:

1. ¿Qué impacto tienen ambos tipos de creatividad en el aula cuando se ponen en práctica ?
2. ¿Tienen influencia cuestiones académicas y económicas en el desarrollo de la creatividad en el aula?

En la primera pregunta se busca delimitar el ámbito de estudio a conceptos y procedimientos concretos. Como se ha mencionado en el apartado anterior, la creatividad tiene dos grandes pilares en el aula: el profesor y su manera de enseñar o *creative teaching*; y los alumnos y las actividades y el grado de libertad, flexibilidad y, en definitiva, creatividad, que se les permite o *teaching for creativity*. Aunque es obvio que ambas se autoalimentan y que una depende de la otra para crear ese ambiente propicio en el aula, también es cierto que en contextos concretos una puede tener un impacto más positivo que la otra. Dependiendo del grupo con el que se trabaja, y también de la institución educativa y sus normas, incluido el contexto económico y el tipo de alumnos

que forman parte de ella, es posible que estos se resistan o que sean más abiertos a probar algo nuevo y más flexible. El objetivo de esta pregunta es, pues, diferenciar desde la práctica el impacto de ambos tipos de creatividad.

La segunda pregunta sigue a la primera. Si esta busca describir las posibles diferencias del impacto de ambos tipos de creatividad, la segunda pregunta tiene como objetivo rastrear las causas en el contexto escolar y económico de dos colegios. La creatividad debe ser evaluada, un tema del que se ha hablado también en el apartado anterior y que puede suscitar dificultades para el profesor, pero también para los alumnos. Ellos deben ser conscientes de qué es y qué no es un trabajo bien hecho y, siempre que se puede, tener acceso a buenos y malos trabajos. La creatividad es, por sí misma, flexible. Establecer ciertas normas dentro de la flexibilidad, necesarias para el éxito de la lección, puede ser conflictivo tanto en aulas de alumnos brillantes acostumbrados a una enseñanza de la lengua extranjera de libro de texto y actividades de gramática (normalmente con explicaciones en su propia lengua) como en aulas en las que solo se consiga que los alumnos se comporten adecuadamente cuando se utilizan reglas muy estrictas y restrictivas porque sus respuestas anteriores a mayor libertad han terminado en conflicto. Tanto en un contexto como en otro, hay muchos factores que influyen en el resultado de la primera pregunta de la investigación.

En definitiva, el objetivo de este trabajo es seguir indagando en la práctica real de la creatividad en colegios de contextos distintos y arrojar, así, un poco más de luz sobre ella. A continuación, se explicará la metodología que se ha llevado a cabo para realizar esta pequeña investigación. Se explicarán los procedimientos seguidos, los instrumentos, el tipo de colegios con los que se ha trabajado y, en concreto, los sujetos que han formado parte del estudio, y el contexto en el que todo ello se ha llevado a cabo, además de la exposición de los dos SoW.

4. Metodología

En este apartado se revisará la metodología del trabajo realizado y todas las características del contexto e instrumentos del mismo. En primer lugar, se describirá de las dos escuelas y los dos grupos con los que se ha trabajado. Después se pasarán a explicar los

procedimientos y los instrumentos utilizados en el estudio y, finalmente, en el último apartado se mostrará el corpus o SoW y el proceso del diseño de ambos.

4.1. Contexto del estudio: los dos colegios y los grupos

Para intentar contestar a las dos preguntas clave de esta investigación se ha trabajado con dos colegios distintos y, concretamente, con un grupo de cada uno de ellos.

4.1.1. Los colegios

4.1.1.1. Langley Park School for Girls

El primer colegio con el que se trabajó es *Langley Park School for Girls*. Este colegio está calificado como una *academy converter* del barrio de Bromley, Beckenham. Es un colegio *all-ability*, que significa, tal y como se ha explicado en el apartado 3.1, que no utilizan un sistema académico de selección para admitir a nuevos alumnos.

Langley Park School for Girls es un colegio femenino con casi 2000 alumnas. La edad de las alumnas va desde los 11 a los 18 años por lo que imparten clases también de *Sixth form*. *Sixth form* es mixto, una característica bastante común, puesto que suele haber menos alumnos que en los cursos anteriores y muchos colegios como éste suelen admitir alumnos de ambos sexos. Según el último informe de Ofsted, que fue el 20 de septiembre del 2016¹¹, el colegio está calificado como *Good*.

Langley es un colegio que se abrió a principios del siglo XX y que ha ido cambiando de nombre, así como también de categoría. Ahora mismo es una *academy*, pero anteriormente era un *Grammar school*. Aunque oficialmente hayan cambiado algunos procedimientos y otras características, su historia como *Grammar school* todavía tiene influencia sobre el colegio. Por un lado, se exige un nivel académico bastante alto durante todo el curso y en todas las asignaturas: los departamentos están muy bien organizados y suelen poner bastante trabajo y exigen notas elevadas. Por otro lado, en cuanto al entorno del colegio, el correcto uso del uniforme está muy controlado y se hacen chequeos cada

¹¹ Tal y como se muestra en la web oficial de Ofsted <https://reports.ofsted.gov.uk/inspection-reports/find-inspection-report/provider/ELS/137006>

semana (largo de la falda, manera de llevar la camisa, zapatos, prohibición de llevar los abrigos dentro del colegio, etc.); también hay una normativa clara sobre cómo y por dónde deben circular las alumnas por los pasillos y las escaleras y, a nivel académico, desde el primer año se les enseña a ser responsables de su trabajo y a ser conscientes de su proceso de aprendizaje. Como ejemplo de ello está el mismo lema del colegio: *Unlocking potential through empowerment*, donde se resalta la importancia que se le da al trabajo personal y a la capacidad de todas las alumnas para triunfar.

Es importante también resaltar que existe Langley Park Primary school. Aunque no todas las alumnas cursan primaria en él, parte de ellas sí lo hacen, lo que facilita el paso de primaria a secundaria tanto para las alumnas como para los profesores, una característica no muy común como ya se ha mencionado también.

El comportamiento en este colegio es muy bueno. El colegio tiene un sistema de castigos que aplican todos los departamentos por igual y de manera consistente. La coherencia y consistencia de las políticas del colegio, así como la simpleza de este sistema y otros del colegio, hacen que las alumnas sean muy conscientes de los procedimientos y que el comportamiento sea positivo.

Otra característica a destacar es la cohesión entre los departamentos y entre los profesores de cada departamento. Concretamente, el departamento de MFL cuenta con un plan común que siguen todos los profesores, así como otras estrategias que todos aplican, algunas de ellas aplicadas a nivel general. Por ejemplo, el uso de actividades *starters*, actividades rápidas que están preparadas cuando las alumnas entran a la clase y que hacen mientras se pasa lista, son estrategias de *behaviour management* o que tienen influencia en él.

Otro factor básico que influencia en el comportamiento de las alumnas es el contexto social y económico del que proceden y en el que se inscribe el colegio. La zona en la que se encuentra es una zona residencial, en la que el tipo de habitante común son familias con un nivel adquisitivo medio-alto. La zona es ya por tradición una zona familiar, lo que hace que las familias vengan ya del mismo contexto social y económico. Las alumnas son educadas y las faltas de respeto al profesorado son situaciones raras y aisladas.

Por cada curso se llevan a cabo reuniones semanales o *assemblies*, donde se informa de cuestiones sobre el curso, se concientiza a las alumnas sobre problemas en el mundo (este año, muchas de las reuniones trataban sobre la inmigración y los refugiados) y sobre cómo van los alumnos respecto a los puntos que tienen. El sistema de puntos se divide en varios temas: comportamiento, notas y otros sectores del colegio. Estos puntos se transforman en premios a mediados y finales de año, que se entregan durante algún acto público.

En cuanto al funcionamiento concreto del departamento de MFL, éste varía según el año. En el primer año ninguna alumna decide qué lengua estudiará, sino que se reparten de manera aleatoria entre francés y alemán. Esta medida se adoptó hace muy pocos años porque prácticamente ninguna alumna quería estudiar alemán, por lo que el colegio vio esta medida como un modo de “salvar” la asignatura. Después pueden escoger entre las tres lenguas.

El español suele ser una lengua que muchas alumnas escogen cuando tienen la posibilidad y suelen disfrutarla. Los grupos, como también en alemán y francés, se dividen según las notas y la rapidez de las alumnas. En otras palabras, no hay grupos *mixed-ability*, sino que hay *top sets*, los grupos más avanzados, seguidos de grupos de distintos niveles. Normalmente, en los grupos más bajos suelen haber alumnas con problemas de aprendizaje.

El método que se sigue en el colegio para la enseñanza de lenguas varía levemente según el profesor. No puede decirse que el colegio siga el *Goldsmiths approach*, pero lo aceptan como un método válido de enseñanza de lenguas, y lo utilizan algunos profesores, sobre todo en grupos de Y7, Y8 y a veces de Y9. Otros profesores siguen métodos contrastivos junto con la teoría del CLT. Es importante señalar cómo se enseña en los grupos más débiles. Primero, el profesor o profesora suele dar la información muy reforzada por *scaffolding* visual, con las menos palabras posibles y recuperando lo estudiado en la lección anterior porque suelen olvidarlo. Después, se les da a las alumnas una tarea para completar, ya sea en grupos o individualmente. Finalmente, se corrige la tarea, y vuelve a introducirse lenguaje nuevo. La razón por la que trabajan así es que este tipo de alumnos suelen comprender mejor la información en pequeñas dosis y con soporte visual y, por el contrario, suelen frustrarse fácilmente cuando se les da mucha información porque pierden el hilo con facilidad. Los grupos más avanzados trabajan de modo muy distinto

porque, como ya se ha apuntado, se exige un rendimiento alto en las lecciones. Las mismas alumnas de estos grupos son exigentes: esperan lecciones rápidas y muy dinámicas y esperan retos constantes en las lecciones.

Después de esta descripción general del colegio, se pasará a presentar el segundo colegio con el que se ha trabajado.

4.1.1.2. Blackfen school for girls

Blackfen school for girls es un colegio muy distinto a LPGS. Se encuentra en Sidcup y también es un colegio femenino con sección de *Sixth form* mixto.

Blackfen es un colegio que se ha convertido en *academy* hace relativamente poco tiempo, en el año 2012. Esto se debe a problemas económicos del colegio, ya que el estatus de *academy* le permite recibir dinero del estado y de los alumnos.

El colegio cuenta actualmente con alrededor de 1350 estudiantes. La última inspección de Ofsted fue en abril del 2016, cuando se confirmó que el colegio continuaba siendo *Good*¹², tal y como ya estaba calificado desde la última inspección de 2011.

El lema del colegio es *Raising aspirations – releasing potential*. Si se contrasta con el lema del Langley Park, unas de las diferencias básicas es la palabra “aspiraciones”: mientras que en Blackfen se hace hincapié en despertar el interés de las alumnas y promover aspiraciones más elevadas en la vida, Langley se centra en el fortalecimiento de las alumnas mediante la exigencia.

Que el lema del colegio haga referencia a la importancia de promover aspiraciones más elevadas lleva a hablar sobre el contexto social de las alumnas. Antes de hacerlo, hay que añadir que el colegio tiene otro lema interno del *Behaviour for Learning* para las alumnas:

¹² Para más información, consultar el documento de Ofsted en el enlace <http://www.blackfenschoolforgirls.co.uk/news/?pid=3&nid=6&storyid=44>

“Doing as I am told when I am told”, una frase que los profesores repiten y recuerdan a las estudiantes cuando se produce algún tipo de problema de comportamiento. Teniendo esto en cuenta, es ahora básico contextualizar quiénes son estas alumnas.

El barrio donde se encuentra el colegio es un barrio residencial, pero cuyo nivel económico es más bajo que el barrio de Bromley en el que se encuentra Langley Park. Las familias de las niñas que asisten al colegio tienen un nivel adquisitivo medio-alto, pero este nivel lo han adquirido hace poco tiempo. Ello implica que muchos de estos núcleos familiares tienen, por el contrario, una manera distinta de comportarse y ver la vida y las relaciones humanas de las familias que han tenido un estatus social alto desde hace mucho tiempo. Muchas de estas familias dan un valor inferior a la educación o se implican menos en el aprendizaje de sus hijas, el vocabulario que utilizan y comportamiento en el colegio y hacia el profesor es, a veces, irrespetuoso, y muchas de las niñas no se esfuerzan demasiado en sus estudios. Los padres de estas niñas también tienen un comportamiento distinto hacia los profesores cuando hay reuniones generales o individuales. Las aspiraciones de muchas de estas niñas, aunque, por supuesto, no de todas, se relacionan más con la vida familiar o disfrutar de su juventud, que con conseguir un empleo bien remunerado y tener una buena formación académica.

Relacionado también con el *ethos* del colegio, es importante mencionar el concepto del *Growth Mindset and Motivation*. El colegio empezó a trabajar con este “leitmotiv” desde hace aproximadamente dos años. Se centra en la importancia de abordar las cosas con una actitud siempre positiva y de ser consciente de que no es el talento el que hace a una persona exitosa y buena en algo, sino la buena práctica y el trabajo duro. En otras palabras, que cualquier persona, si se esfuerza, puede ser buena en algo. En el aula, los profesores tienen prohibido utilizar frases como “eres muy inteligente”, ya que, según esta teoría, el alumno pensará que entonces ya no debe trabajar más y dejará de esforzarse, a la vez que va en contradicción con la teoría misma por atribuirle al talento y no al trabajo y constancia la responsabilidad del éxito. Con esta estrategia se busca fortalecer la autoestima de las alumnas y hacerles ver que ellas son capaces de llegar a ser exitosas en el mundo académico, lo que les preparará para serlo en el mundo laboral. A corto plazo, el objetivo de esta estrategia es también hacer que las alumnas se marquen metas y aspiraciones más elevadas.

El *Growth Mindset* también se ha adaptado al *formative* assessment dentro del aula, incluidas las de lenguas. Cada alumna tiene en su agenda tres páginas: una verde con la frase *I understand*, una amarilla con la frase *Almost there* y una roja con la frase *I'm not there yet*. El profesor preguntará si ha quedado clara alguna explicación y cada niña deberá poner la agenda en la página correspondiente a su progreso. En las asignaturas de MFL se utilizan las frases en inglés (más adelante se hablará del departamento y del uso de la lengua meta y del inglés en el aula).

El comportamiento de las niñas tiene más matices y niveles que en Langley Park. Del mismo modo que hay alumnas que se comportan correctamente, otras pueden faltarle el respeto tanto a compañeras como a profesores y profesoras, incluso después de haberles llamado la atención más de una vez. El sistema establecido para controlar el comportamiento es también más detallado que en LPGS. Recibe el nombre de *Sanction system* y tiene varios niveles, desde la *S* hasta la *S5*. A su vez, este sistema se divide entre las sanciones durante la lección y fuera de clase. El primero es un aviso verbal, que va ascendiendo a castigos de más tiempo y con alguna exigencia académica mediante la *conduct card* (explicada en el párrafo siguiente) y de comportamiento, hasta llegar a la expulsión permanente. Las alumnas tienen en sus agendas siempre este sistema. La información detallada de cada sanción se encuentra en el apartado de Apéndices.

La *conduct card* es una tarjeta que lleva cada alumna, incluidos los de *sixth* form. En ella se marcan, con firma del profesor, desde algún problema con el uniforme, el olvido del material básico para las clases o faltas de comportamiento.

El colegio dispone también de un sistema de *rewards*, premios o recompensas por buen comportamiento, participación en clase o buenas notas, aunque no se utiliza con la misma asiduidad que el de sanciones.

Respecto a cómo se dividen los alumnos, el sistema es distinto al del colegio anterior. En este todas las alumnas del colegio se dividen también en cuatro casas: *Green*, *Yellow*, *Blue* y *Red*. Para pasar lista y llevar a cabo actividades como la concienciación de los problemas que hay en el mundo como la inmigración, o ayudarles a desarrollar técnicas a nivel académico, las alumnas se dividen según la casa que se les asignó el primero año

y se juntan en un aula con su tutora. De cada color hay de dos o tres grupos, todos con alumnas de distintos cursos.

Fijando ahora la atención en las clases de MFL y el departamento de lenguas, el sistema también es muy distinto al de Langley. En Blackfen el *Goldsmiths approach* no se utiliza. De hecho, el año 2016-2017 ha sido el primero curso en el que Blackfen School for Girls y la universidad de Goldsmiths han trabajado juntos y alumnos del PGCE han ido a hacer sus prácticas al colegio. Durante los meses del estudio, el método estaba siendo aplicado, a la manera personal, por dos profesores. Como se ha mencionado anteriormente en este texto, el método debe ser explicado para comprender por qué se están haciendo ciertas actividades que pueden parecer carentes de justificación educativa. Durante el estudio, algunos profesores pedían explicaciones acerca de ciertas actividades o procedimientos durante la lección que parecían simplemente juegos, o preguntaban cómo se realizaba el *formative assessment* si no se utilizaban métodos tradicionales o preestablecidos como el de las agendas de las alumnas.

Es importante resaltar que el colegio lleva a cabo una medida que en otros colegios suele ser opcional. Cuando las alumnas de top set llegan a Y9 empiezan a estudiar dos lenguas, español y francés. Estos grupos reciben el nombre de “dual linguist” y el primer grupo que se presentó a los GCSE de ambas lenguas fue en septiembre del 2016.

Como en Langley, el método que se sigue en Blackfen para la enseñanza de lenguas extranjeras varía levemente según el profesor.

A continuación, se pasará a desarrollar en profundidad con qué grupos se trabajó en ambos colegios y cuál era exactamente el método de enseñanza desde el que se partió.

4.1.2. Los grupos

4.1.2.1. El grupo Y9/Sp1 del colegio LPGS

En Langley Park se trabajó con un grupo de alumnas de Y9 de español. Era un grupo top set, lo que significa que eran de las mejores de su año, y que su actitud en el aula era buena.

El número de alumnas en el aula era de 26 en total. Seis de ellas hablaban otra lengua en con sus padres: francés, portugués, hindi, italiano y un idioma africano. Tres más habían estudiado otro idioma: portugués, italiano y alemán. En los colegios londinenses es común que haya alumnos de otras procedencias, muchos de origen indio, y que hablen otro idioma en el hogar. Sin embargo, el número de alumnas en este grupo no es tan elevado como podría serlo en otros colegios. Además, este idioma suele quedarse relegado al ámbito del hogar y la competencia de los niños en su lengua materna suele ser mucho menor a su competencia en inglés, por lo que suele perderse en la tercera generación. Goldsmiths y la creatividad en el aula buscan revalorizar estas lenguas de modo que los alumnos aumenten su autoestima y, consecuentemente, que los alumnos sean capaces de hacer conexiones entre sus lenguas y el español o la lengua extranjera que se utilice.

Gran parte de las alumnas de este grupo también disfrutaban del aprendizaje de lenguas extranjeras. En relación con ello está el factor económico y familiar: muchas de ellas viajaban de manera regular con su familia a países europeos, América y Asia. Ello se suma a que las alumnas hubieran desarrollado el interés por conocer otras culturas y hablar otras lenguas.

El comportamiento del grupo era muy bueno. La introducción de un profesor nuevo es, siempre, algo que debe saber manejarse, pero este grupo reaccionó de manera muy positiva. Gran parte de las alumnas participaban durante la lección, aunque hay que apuntar que también se sentían inseguras si no se aseguraban de una respuesta, o si no comprendían una explicación.

Seguían también un sistema de equipos y puntos, aunque eran cinco equipos y los puntos se apuntaban en un papel individual. De igual modo que las alumnas mostraban poco interés en estos puntos, sí mostraban más interés en el sistema individual de puntos porque recibían un premio social y material. Dado que iban a introducirse varios cambios en cuanto al método de enseñanza e introducir el *Goldsmiths approach*, se decidió, junto con la tutora del grupo, dejar el sistema de equipos y puntos tal y como estaba.

En cuanto al SEN, había dos alumnas con problemas de aprendizaje: dislexia y un problema de concentración. También es importante resaltar que había dos alumnas que

tenían el inglés como lengua extranjera. Sin embargo, el colegio cuenta con profesores especializados en inglés como lengua extranjera, que ofrecen lecciones a parte para reforzar las lecciones y, si es necesario, acompañan a las alumnas al aula.¹³

Así, la diferenciación que se llevó a cabo en este grupo iba dirigida sobre todo a la velocidad de las alumnas a la hora de realizar tareas. Todas las actividades tenían actividades extra en el caso de que las alumnas terminaran antes del tiempo previsto (siempre se les daba el tiempo y se ponía un cronómetro en la pizarra), es decir, actividades de extensión. Además, tenían soporte visual y el *scaffolding*.

Como se ha mencionado en el apartado de LPGS anterior, este grupo reaccionaba muy bien a los retos, pero las alumnas se aburrían con facilidad se la dificultad bajaba más de lo que funcionaba para ellas, y era cuando podía haber problemas leves de comportamiento (alumnas hablando en su mayoría).

4.1.2.2. El grupo Y8psp2 de Blackfen

El grupo con el que se trabajó en Blackfen también es de un total de 31 alumnas de Y8psp2. Sin embargo, este grupo es *mixed-ability*, es decir, hay alumnas que podrían estar en top set y alumnas a las que se les haría muy difícil mantenerse en ese nivel.

Cuatro de las alumnas de este grupo hablaban otra lengua en casa a parte del inglés: polaco, hindi y lenguas africanas. De nuevo, el número de alumnos de etnias y culturas diferentes en el aula es muy inferior al de otras escuelas londinenses.

En este grupo es importante hablar sobre el comportamiento. Anteriormente ya se ha mencionado que en Blackfen la cohesión del departamento de MFL no era tan buena como en LPGS, debido a cambios en el departamento y a la misma cohesión de los profesores, lo cual influencia a la hora de generar cierta coherencia tanto en el sistema de *behaviour management* del colegio y en las lecciones, cuya estructura cada profesor diseña únicamente para sus clases. Por ejemplo, no se utiliza una actividad de *starter* en

¹³ Estos profesores colaboran con los profesores de las alumnas y presentan de un modo más sencillo mediante un proceso inductivo lo que las alumnas estudiarán en la siguiente lección.

todas las asignaturas, tal y como se hace en Langley Park como norma. Ello tiene influencia sobre el comportamiento de las alumnas durante la lección, que se comportan de manera muy distinta dependiendo del profesor.

En el aula se trabajó con una ayudante con conocimientos de español, que sobre todo trabajaba con el grupo de SEN. Un total de siete alumnas forman parte del grupo de necesidades especiales en el aula por dislexia, autismo leve, y otros problemas que afectan al aprendizaje, como por ejemplo la capacidad para procesar la información oral. La ayudante reforzaba las explicaciones escribiendo la información simplificada en una pizarra, ofrecía más información visual ya fuera mediante dibujos, señalando la explicación del libro de texto o la fotocopia que recibían estas alumnas, y trabajaba con ellas individualmente durante toda la sesión. Por este motivo, el grupo se sentaba en una misma mesa enfrente del aula, y dos restantes en la mesa de al lado, también enfrente.

A parte del refuerzo de la ayudante, durante el estudio se utilizaron las técnicas habituales de la diferenciación en clase y se adaptaron las lecciones a las necesidades especiales de este pequeño grupo, siempre y cuando no afectara al grupo con mayor nivel. Los recursos utilizados fueron: refuerzo visual de todo el lenguaje; entrega de las fotocopias de las diapositivas (una por página) tanto para las alumnas con dislexia como para el resto del grupo de SEN; impresión de la fecha, el título y los objetivos, que debían ser apuntados a mano en la libreta por el resto de las alumnas, con la traducción en inglés; fondo de las diapositivas en amarillo y uso de la tipografía *comic sans*; preparación de actividades de extensión para las mejores alumnas y actividades de refuerzo para las menos avanzadas.

El comportamiento, como las características de las alumnas, es bastante heterogéneo. Al contrario del grupo con el que se trabajó en LPGS, este grupo no funciona bien con los retos sino todo lo contrario: el profesor tiene que ser muy breve y claro con la información y apoyar todas sus explicaciones con soporte visual. Esto hace que el comportamiento sea bastante cambiante según la sesión, porque el ritmo de la clase debe ser adecuado para el grupo de las alumnas con necesidades especiales y para el grupo más avanzado de alumnas, cuyo nivel y ritmo de aprendizaje equivale a un top set (terminan pronto los trabajos, comprenden rápidamente todas las explicaciones...). Este segundo grupo muy fácilmente se puede aburrir y si el profesor no está preparado, perder la confianza en él, al igual que con el grupo del colegio anterior. Por otro lado, el grupo más débil puede

perderse fácilmente o perder interés. En medio de estos dos extremos, está el amplio espectro de alumnas de un nivel medio. Como muchos profesores pueden creer, este término medio es, tal vez, el más difícil al que dirigirse de manera exitosa, porque puede pasar desapercibido. En este punto medio se encontraban desde alumnas cuyo comportamiento era más bien inapropiado, que charlaban mucho en clase, que se interesaban poco en la lección y/o que necesitaban la atención del profesor para motivarse. También estaba el otro matiz de alumno medio: el que dice poco y cuyas notas son correctas y no destacan, pero que intenta estudiar y que puede expresar poco sus pensamientos en clase.

Con estos datos de uno y otro colegio, se decidió preparar dos *Schemes of Work* (SoW) distintos, adaptados a cada grupo. A continuación, se hablará sobre ambos y se describirá cómo se desarrollaron y sus características.

4.2. El *Scheme of Work* (SoW)

Para ambos grupos se creó un SoW especialmente adaptado a su nivel, características y aficiones. Para ello, primero se llevó a cabo un pequeño cuestionario dividido en tres partes: las preguntas de la primera parte del cuestionario tratan sobre el colegio, donde se pide al alumno que marque sus asignaturas favoritas y luego el tipo de actividades que le gusta hacer en clase y si prefiere trabajar individualmente o en grupos; la segunda parte es sobre aficiones fuera del colegio, en la que se hacen preguntas de distinta índole que puedan ser de ayuda a la hora de preparar las futuras lecciones, como música o películas y series favoritas, el gusto por viajar y conocer otras culturas y actividades que disfruten haciendo, además de añadir alguna pregunta totalmente distintas bajo el imperativo de la creatividad; y, por último, la tercera parte es sobre los tipos de aprendizaje. La teoría de los tipos de aprendizaje (visual, kinestésica y auditiva) es todavía una hipótesis que no se ha probado que tenga relevancia en el proceso de aprendizaje, ya que todas las personas utilizan las tres en mayor o menor medida. De todos modos, esta tercera parte se encontró relevante porque las alumnas debían contestar a maneras de reaccionar que tenían en situaciones determinadas (lo que podría ayudar a planear las lecciones en cuanto a *behaviour management*, a la vez que a esperar cierto tipo de reacciones de algunas alumnas), así como también ayuda a estas a reflexionar sobre ellas mismas como aprendices y ser consciente de sus habilidades y características, un primer paso para que

luego puedan ver dónde están en el proceso de aprendizaje y qué necesitan para avanzar. En el apartado de apéndices se encuentran dos ejemplos de estos cuestionarios.

Después de tener esta información se pasó a la elaboración del SoW. En los dos apartados siguientes se explica cómo se idearon y qué recursos se utilizaron.

4.2.1. EL SoW del grupo Y9/Sp1

El SoW de LPGS se diseñó junto con la tutora del grupo y siguiendo los contenidos que el colegio ya había planeado, pero el método, que influyó también en el vocabulario tanto por las rutinas y los juegos como por algunas necesidades de vocabulario específicas para realizar algunas actividades, y el enfoque en la creatividad crean una gran diferencia entre ambos planes.

Este SoW se diseñó después de realizar la encuesta mencionada anteriormente, pero el tema principal, “Las vacaciones II”, se sabía con anterioridad, por lo que en la encuesta constaban preguntas relacionadas con el tema que ya estaba medio preparado, y gracias a las respuestas se rehízo lo que se consideraba necesario y se terminó.

Está dividido entre 7 lecciones de una hora cada una, pero la última se dedicó a una clase especial de Navidad, por lo que las clases reales sobre el tema son 6. Dentro de estas 6 clases, la primera es la “Introductory talk”. Esta clase sirve para introducir a los alumnos al *Goldsmiths approach* y hacerles reflexionar sobre el aprendizaje de idiomas extranjeros, por qué se estudian lenguas extranjeras, qué opinan sobre ello y qué grado de interés tienen. En esta lección están incluidos el motivo del uso de la lengua meta y la importancia de la mímica, ya que es importante que los mismos alumnos entiendan el por qué de estas dos cosas, especialmente teniendo en cuenta que la enseñanza de lenguas extranjeras en el Reino Unido suele apoyarse mucho en el inglés. Al final de la “Introductory talk” se dan los cuestionarios.

A continuación, se adjuntan las *Figura 1* y *1.1* que muestra los contenidos de cada lección en la escala gradual, de modo que pueda apreciarse el progreso que se espera que hagan las alumnas a lo largo de las seis sesiones.

Figura 1

Lesson 5		Lesson 4		Lesson 3	
Main practice activity		Main Practice Activity		Main practice activity	
Three verb tenses: present, past, immediate future. Vocabulary holidays (hotel, se puede/no se puede (activities), transport) Giving reasons Numbers Running dictation Description: Students work in 3s. They have a paper with the text on a wall and one have to read and then say the sentence to another student, who will be in another part of the classroom, and this one runs to the third one, who will write the sentence. The first group that finishes is the winner. Sample dialogue: Más rápido Menos rápido Repite, por favor. + text and vocabulary and structures already studied. Song: Rules of the class		Back to back translation Vocabulary of holidays: se puede/no se puede + inf (activities), hotel information, giving reasons. Back to back translation Description: pupils will do a back to back translation with an authentic text. In pairs, one will have the Spanish version and the other the English one. Text: Ana María Shua "Sapo y princesa V" After this the students will have to write 4 sentences: ¿Qué hizo luego el príncipe? ¿A dónde fue? ¿Qué hizo luego allí? Sample dialogue: Más rápido Menos rápido Repite, por favor. + text and vocabulary and structures already studied. Song: Rules of the class.		Role-play: asking for information in a hotel. Present tense Numbers Vocabulary (vacaciones) Role-play: asking for information in a hotel. Description In groups of 2s or 3s the pupils class will do a role-play to ask for information in a hotel. Sample dialogue P1: ¡Hola! Me gustaría pedir información sobre el hotel. P2: Bienvenido al hotel Miramar. Digame. P1: ¿El hotel tiene una piscina grande? P2: Sí, el hotel tiene dos piscinas, una grande y una pequeña. P1: Genial. ¿Y hay un restaurante? P2: Pues claro que hay un restaurante, es un restaurante de comida tradicional española. P1: Eso me encanta. ¿Está lejos de la playa? P2: Qué va, está a 100 metros de la playa, se puede tomar el sol allí. P1: Tiene todo lo que quiero. Me gustaría reservar una habitación, ¿tiene habitaciones libres? P2: ¿Para cuántas personas? P1: Para 3 personas. P2: Sí, tenemos una habitación para 3 personas. P1: Perfecto. P2: Vale. ¿Y cuántas noches vais a pasar en el hotel? P1: Vamos a pasar cinco noches, del seis al once de agosto. P2: De acuerdo. P1: ¿A qué hora es el desayuno? P2: El desayuno es a las siete de la mañana. P1: Muchas gracias. Adós. Song: Rules song	
Lesson 2		Lesson 2		Lesson 2	
Main practice activity		Main practice activity		Main practice activity	
Numbers activity ¿Cuál es número...? Repeat if true: vocab for different expressions for booking a hotel Description: There are different sentences and images of the vocabulary with a number and pupils ask each other about which one is each number. la Sample dialogue: ¿Cuál es número...? ¿Cuál es número1? Pienso que es en el hotel hay una piscina grande. Muy bien. ¿Cuál es número1? Pienso que es en el hotel hay una discoteca. Habitación libre Cama doble, cama individual Con ducha Con baño Para (number) noches Para (number) personas Piscina Restaurante Song: Rules song		Numbers activity ¿Cuál es número...? Repeat if true: vocab for different expressions for booking a hotel Description: There are different sentences and images of the vocabulary with a number and pupils ask each other about which one is each number. la Sample dialogue: ¿Cuál es número...? ¿Cuál es número1? Pienso que es en el hotel hay una piscina grande. Muy bien. ¿Cuál es número1? Pienso que es en el hotel hay una discoteca. Habitación libre Cama doble, cama individual Con ducha Con baño Para (number) noches Para (number) personas Piscina Restaurante Song: Rules song		Numbers activity ¿Cuál es número...? Repeat if true: vocab for different expressions for booking a hotel Description: There are different sentences and images of the vocabulary with a number and pupils ask each other about which one is each number. la Sample dialogue: ¿Cuál es número...? ¿Cuál es número1? Pienso que es en el hotel hay una piscina grande. Muy bien. ¿Cuál es número1? Pienso que es en el hotel hay una discoteca. Habitación libre Cama doble, cama individual Con ducha Con baño Para (number) noches Para (number) personas Piscina Restaurante Song: Rules song	

Figura 1.2

Christmas and Goodbye lesson		
Lesson 6	Presentation of three of the trips planned	
End activity		
Description: Three of the students will present their trips and the other will vote for the best one.		
Planning a future school trip In groups/teams. It must include: - 3 verb tenses: preterite, present, immediate future. -Where do they usually go on holiday, where did they go last year, where are they going to go the next one. -Opinions and reasons. -What they can/can't do there. -Transport. - Information of the hotel. - Numbers (number of nights, prices...) - Connectors: Order (Primero, luego, Por último...), Time (después, más tarde). Adding information (además, también). Por eso - Comparisons + vocabulary souvenirs (it's a booster)		

En las figuras que se adjuntan se muestra un plan general de cada lección. Cada uno de los escalones muestra: la actividad principal, la descripción de la misma, un modelo del diálogo que se espera para dicha actividad, los deberes (si hay), y la canción o canciones, que en este caso es la de las reglas de la clase.¹⁴

El lenguaje de las lecciones va desde la estructura:

- *Se puede/ No se puede + infinitivo* (con verbos relacionados con lo que se puede y no se puede hacer de vacaciones, como por ejemplo “Se puede ir de compras”).
- Vocabulario y estructuras para reservar una habitación en un hotel y pedir información sobre el mismo. Las actividades alrededor de este tema, que ocupan dos lecciones, tienen como objetivo que los alumnos sean capaces de hacer un *Role-play* y de escribir uno propio. *Tiene + nombre* (por ej. “piscina”), *Hay + nombre* y más vocabulario como “cama doble”, “con ducha”. Relacionado con esto están las CQ:

- *¿El hotel tiene una piscina grande?*
- *Sí, el hotel tiene una piscina muy grande.*

Como puede apreciarse, adjetivos de tamaño (“grande”, “pequeño/a”) así como modificadores (como el “muy”) se practican a lo largo del SoW.

- Tiempos verbales: presente y pretérito perfecto, incluidos verbos irregulares de alta frecuencia de aparición como “ser”, “ir” y “hacer”. Para trabajar esto se llevaron a cabo actividades de introducción, actividades orales y actividades escritas. Una de las actividades que mejor funcionó fue la actividad de repaso de la sexta lección, en la que en el PowerPoint aparecían verbos en infinitivo y el tiempo en el que se debían escribir (presente o pretérito perfecto) y las alumnas escribían la respuesta en pizarras individuales que luego elevaban. Se daba puntos al o a los grupos que tenían las respuestas correctas. De este modo,

¹⁴ Consultar la sección 5.2.1.2. Rutinas para obtener más información sobre las reglas de la clase.

se trabaja tanto ortografía (incluidos acentos) como significado, y las alumnas no perciben la actividad como una actividad de gramática.

Como se ha mencionado unas líneas más arriba, el SoW, y en concreto la escalera presentada en las figuras, presentan un modo de enseñanza acumulativo. Esto no sólo se puede ir viendo con el vocabulario, las estructuras y las CQ del temario, sino también en que se recupera el lenguaje más básico: números, colores, y preguntas de principiante como “¿Qué tal estás?”, y su respuesta “Estoy... (bien, mal, regular.../ contenta, triste...)”.

Los números y los colores se trabajaron desde la lección número uno. En la *Figura 1* puede observarse que la actividad principal de la segunda lección contenía los números, después de repasarlos al principio de la lección y en la lección anterior, junto a las estructuras *Hay/Tiene + nombre*, la pregunta *¿Cuál es ... número 1, 2, 3...?*, además de *Pienso que (número 1) es ...*, estructura que se trabaja en todas las actividades posibles (junto con *creo que...* y *En mi opinión*). Según el método Goldsmiths, introducir desde las primeras lecciones este tipo de estructuras de opinión (incluso antes de estudiar la flexión verbal) dota al estudiante de la capacidad de expresarse y dar su parecer. Su funcionamiento es parecido al de la pregunta *¿Cómo se dice ... es español/inglés?*, es decir, cumplen función de “comodín” y son una herramienta no sólo para que el estudiante maneje un lenguaje lo más personalizado posible, sino para que la clase funcione en lengua meta, y para el funcionamiento dinámico de las lecciones. En otras palabras, permiten al estudiante “hacer cosas” con la lengua. Obsérvese la *Figura 2*, en la que aparece la diapositiva que ven los estudiantes de la actividad descrita.

Para ver el SoW completo, es necesario ir al apartado de Apéndices. Allí se encontrará todo el vocabulario dividido por categorías y también relacionado con

Figura 2

¿Qué **hay** en el hotel...?

...número 1/2/3...?

Pienso que **es**...

...en el hotel **hay**...

1. En parejas. A pregunta y B habla.

¡Cambio!

2. Ahora es el turno de B. B pregunta y A habla.

1 una piscina grande

2 un restaurante

3 un gimnasio

4 muchas habitaciones

5 un spa

6 una discoteca

4.2.1.1. Descripción de las actividades

RUTINAS

Las rutinas que se llevaban a cabo con este grupo eran la del “Saludo” y la rutina de los puntos. A la rutina de los puntos tuvo que sumársele la rutina del “Pito, Pito”, ya que muchas querían ser voluntarias para apuntarlos y añadir una canción popular para decidir quién será el elegido es una estrategia propia de Goldsmiths.¹⁵

Otra de las rutinas era la canción de las reglas de la clase y la valoración de la *performance*. Las reglas de la clase se decidieron durante la *Introductory talk*, en la que el profesor guía a los alumnos para establecer reglas en el aula. El objetivo es crear una zona de trabajo en la que los alumnos también se sientan responsables del entorno y reflexionen en las normas necesarias para un correcto funcionamiento de las lecciones y de la relación entre todos. Después de ello, se hizo un póster con las reglas de la clase y se creó también una canción con la melodía de “La Bamba”, que se cantaba al principio de la lección. Ello derivó en la valoración de la actividad justo después de cantar, incluyendo los verbos *cantar* y *bailar* y las estructuras de opinión.¹⁶

¹⁵ Para las clases de francés se eligió la canción “Ams, tram, gram”

¹⁶ Para leer la canción completa, consultar el apartado de apéndices.

A las rutinas se le suma también la rutina de pedir permiso para sentarse. Esta rutina funciona igual que la de preguntar por el estado de ánimo (*Figura 3 y 4*):

- *¿La clase puede sentarse?*
- *¿Por qué?*
- *Porque estamos candas/somos fantásticas.* (De este modo, se practican siempre los verbos *ser/estar*, que tantas dificultades tienen para los extranjeros)

En el apartado siguiente, donde se analizan los resultados, se añaden diapositivas de ambas rutinas, ya que evolucionaron a lo largo de las lecciones.

EL SISTEMA DE PUNTOS

Durante todas las lecciones se utilizó el sistema de los puntos y de los equipos para promover una competitividad positiva y participativa en el aula. Junto con la tutora del grupo se decidió por dejar los cinco grupos que ya existían, y cuyos nombres ellas ya habían elegido. Sin embargo, el *Goldsmiths approach* no funcionó de la manera esperada. Las alumnas participaban y a medida que avanzaban las clases estaban cada vez más cómodas para hablar y hacer preguntas, y disfrutaban de los juegos que se hacían, pero la competitividad y los puntos según los equipos solían despertar poco interés en el grupo. En el apartado de número seis, donde se exponen los resultados, se hablará sobre los posibles motivos de ello.

RECURSOS

Como se ha mencionado en los párrafos y apartados anteriores, el SoW se diseña a partir del esquema de trabajo del mismo colegio. Así, para algunas de las actividades se siguió el libro de texto *Zoom español 2 Student book*, de la editorial Oxford. Este libro de texto es relativamente nuevo y ofrece actividades variadas. El esquema de trabajo del colegio no está basado en el libro, pero la institución lo tiene como refuerzo en las aulas de lenguas porque algunos profesores utilizan actividades. Durante el periodo de clases de este estudio, el libro de texto se utilizó en contadas ocasiones, mayoritariamente para realizar alguna tarea de refuerzo del contenido.

Todas las lecciones están hechas en PowerPoint, ya que ofrece recursos como las animaciones, o utilizar las mismas diapositivas para más de una lección y sumarle información, de modo que las alumnas reconozcan la diapositiva solo con verla y que se facilite la ampliación del lenguaje.

Otros recursos son un audio que se grabó especialmente para una actividad de la segunda lección y del cual se adjunta el texto en los Apéndices, pósters de *scaffolding*, una hoja para apuntar los cinco equipos (que, como se ha mencionado ya, no se cambiaron ni redujeron a dos), un texto real de la quinta lección y, por supuesto, las libretas de las alumnas.

Hay que mencionar el uso sumamente exitoso de las pizarras individuales, que se utilizaron durante las lecciones para realizar distintas actividades, sobre todo de gramática. Las pizarras individuales permiten enfocar los ejercicios de un modo lúdico y dinámico, permiten hacer de la actividad un juego y dar puntos a los grupos más rápidos, es decir, convertirlo en competición. También permiten que las alumnas se atrevan a arriesgarse, ya que las pizarras hacen de lo que escriben algo efímero y, por lo tanto, que el error sea fácilmente rectificado.

Por último, junto con el SoW, se creó un glosario (también adjuntado en los apéndices documentales) para cada alumna, que se entregó el primero día de clase y que podían consultar en cualquier momento. En él aparece toda la información necesaria, incluido el vocabulario de las rutinas (nuevas para ellas) y la posibilidad de escribir la traducción al inglés si lo necesitaban.

4.2.1.2. La creatividad del SoW de Y9/Sp1

Durante todo el SoW se intenta fomentar la creatividad en el aula, desde creando un ambiente seguro donde las alumnas se atrevan a probar sin miedo a equivocarse, pasando por transmitir la información de una manera dinámica y creativa, hasta fomentando la creatividad en las mismas actividades.

Ejemplos claros de ello son, primero, la actividad del *Role-play*, ya que, después de trabajar en este tema durante dos lecciones y hacer que las alumnas lo modelaran en parejas, se les pide también que escriban uno ellas mismas. Para ello se les ofreció mirar el modelo que ya tenían, pero también se ofreció la posibilidad de trabajar con una estructura de un diálogo, de modo que la alumna solo tuviera que rellenar los espacios en blanco. El objetivo es hacer diferenciación y hacer reflexionar a las alumnas sobre su nivel: dejar que sean los mismos alumnos los que deciden si necesitan refuerzo o no les hace responsables de su propio ritmo de aprendizaje, y les hace darse cuenta de dónde están y qué necesitan revisar.

La actividad troncal que ponía a prueba teorías sobre la creatividad en el aula fue la de la lección número 4. Esta actividad consistía primero en una traducción paralela del texto de “Sopa y princesa V” de Ana María Shúa, que puede leerse en los apéndices de este trabajo. Después de corregir y hacer algunas preguntas rápidas de comprensión, se empieza con una la actividad de creación. Con el vocabulario que han estudiado hasta ahora y el pretérito perfecto simple, se pide a las alumnas que elaboren un texto muy breve sobre qué pasó después. Para ello, se les facilitan unas preguntas que podrían hacerse para pensar en qué pasó luego (i.e. *¿A dónde fue? ¿Qué hizo?*). En la *Figura 4* se muestra la diapositiva que se utilizó.

A continuación, se procederá a hablar del SoW de Blackfen. Algunas cosas, como las explicaciones del tipo de rutinas, los materiales y recursos utilizados y otros temas se explicarán con mayor brevedad, dado que algunos eran iguales a los de LPGS, por lo que se especificarán las diferencias y se pasará luego a explicar qué parte del SoW era la más creativa.

4.2.2. El SoW del grupo Y8psp2

El SoW de Blackfen se elaboró del mismo modo que el de LPGS. Consiste en cinco semanas de clases, y se elaboró también a partir de los cuestionarios que se dieron a las alumnas. También se llevó a cabo la “Introductory talk” en la primera lección.

El temario que se aborda en estas clases es:

- Actividades rutinarias (*me levanto, me acuesto, hago mis deberes*).

- Introducción del futuro inmediato *ir a + infinitivo*

De nuevo, para una descripción exhaustiva del vocabulario y el lenguaje de las lecciones, es necesario consultar el apartado de apéndices documentales.

Figura 4

¿Adónde fue y qué hizo el príncipe después?
 Escribe la continuación de la historia (en pasado). 4 líneas mínimo.

Al día siguiente, el príncipe se escapó.
Fue a... (Adónde fue)
Allí él... (qué hizo allí)

Recuerda usar **conectores**:
 Primero, luego, después, más tarde, al final...
 Sin embargo.../pero...
 ...porque/ ya que/ puesto que

El Pretérito Indefinido

	VERBOS -AR		VERBOS -ER		VERBOS -IR	
	HABLAR		COMER		VIVIR	
yo	hablé	comí	vivi			
tú	hablaste	comiste	viviste			
él / ella	habló	comió	vivió			
usted	habló	comió	vivió			
nosotros / as	hablamos	comimos	vivimos			
vosotros / as	hablasteis	comisteis	vivisteis			
ellos / ellas	hablaron	comieron	vivieron			

Verbos irregulares (pasado)

	Ser/Ir	Estar	Hacer
Yo	Fui	Estuve	Hice
Tú	Fuiste	Estuviste	Hiciste
Él	Fue	Estuvo	Hizo
Ella	Fue	Estuvo	Hizo
Nosotros (as)	Fuimos	Estuvimos	Hicimos
Vosotros (as)	Fuisteis	Estuvisteis	Hicisteis
Ellos - Ellas	Fueron	Estuvieron	Hicieron

El temario puede parecer reducido en comparación con el del colegio anterior, pero se siguieron las indicaciones de la tutora del grupo sobre la capacidad de las alumnas y la importancia de que quedaran fijadas las estructuras de las actividades de la rutina diaria, así como la forma de futuro inmediato.

En las Figura 5 y 5.1. se adjuntan la tabla donde se puede apreciar el progreso que se esperaba que hicieran las alumnas.

Figura 5

Plan- Placement 2 (up till Easter)		Week 5				
Week 1	Waystage	Back to back dictation Memory game	Week 4	Waystage: Art activity: big painting and students	End Activity	
	Back to back dictation	Waystage	Week 3	Waystage: Art activity: big painting and students	End Activity	
Week 2	Waystage	Students will play a quizmaster activity divided in three stages. 1 st stage: in groups of three students test the others (one is the teacher and the other two students by mimes. 2 nd stage: in the same groups now students must complete the sentence the student playing the role of the teacher reads. 3 rd stage: the teacher	Waystage: quizmaster	Back to back dictation Students will have a short text, some in Spanish and some in English. They will have to read it back to back (in pairs) and work out the words missing by translating. Ir a + inf. + places in town A + el= al Revision conjugation Vocab page 24-25 Sample Dialogue -La semana que viene... al cine -Next ... I'm going to the ...	Role-play with indications (5): Students will work in groups. They will have 5 different rules to follow for the role play (place, character, dialogue, a feeling and an object). They will have to prepare it and after that represent it in front of the class. Revision conjugation Vocab page 24-25 Ir a + inf and present tense Time sequencers Adverbs Sample Dialogue -Yo soy el presidente. -Vale, yo soy el gato. (...) -Yo digo: Va a llover mañana.	Scripting the dialogue of the previous activity. Students will have to write a script for a play genre. They will have three pieces of dialogue which they will have to use along with the text they write. They will also have to choose a genre. (After this lesson students will have a speaking test) Revision conjugation Vocab page 24-25 Ir a + inf and present tense Time sequencers Adverbs Sample Dialogue - Vamos a escribir la historia. Es de un policía, un perro, una pistola, un autobús y un bocadillo. -Si. El policía va a decir:

Figura 5.1.

<p>Students have different flashcards with the vocabulary they have been studying (daily routines and nationalities). They must find the two that go together and say a sentence.</p> <p>In pairs or 3s.</p> <p>(bring together daily routine, nationalities and free time activities)</p> <p>Sample Dialogue</p> <p>-Mi turno.</p> <p>-No son iguales. Tu turno.</p> <p>-Son iguales. La frase: Me levanto a las 7. Tengo un punto.</p> <p>-Bueno, vale, es justo.</p>	<p>now reads the same sentences and the first group to answer earns points.</p> <p>Start of ir a + inf. + places in town A + el= al Revision conjugation</p> <p>Sample Dialogue</p> <p>-Yo soy la profesora. -Voy al cine. -Muy bien, tienes un punto. (...) -Normalmente, voy al... con mis amigos. -al cine Muy bien, tienes dos puntos.</p>	<p>-Más despacio, por favor.</p>	
---	---	----------------------------------	--

En las tablas pueden observarse las distintas actividades principales de cada semana. Algunas de estas semanas contaban con dos clases y otras con una, que ya se tenía en cuenta a la hora de planificar el SoW.

RUTINAS Y EL SISTEMA DE PUNTOS Y EQUIPOS

Las rutinas que se establecieron en Blackfen fueron la de “Saludar y preguntar cómo estás” y la “Rutina de los puntos”. Ninguna rutina más se estableció en el aula. Hay que añadir que respecto a la “Rutina de los puntos”, no había ningún equipo establecido en el aula y se crearon dos grupos cuando se introdujo la rutina.

Dado que el procedimiento de ambas rutinas ya se ha explicado en el apartado anterior, no se volverá a explicar lo mismo aquí. En el capítulo de resultados se describe cómo fueron recibidas estas rutinas y como evolucionaron. Ya que es esto lo que las distingue de las del grupo Y9/Sp1, se ha visto conveniente dejar directamente el peso de esta explicación en el apartado correspondiente.

RECURSOS

Los recursos que se utilizaron fueron prácticamente los mismos que en LPGS. Pósteres de *scaffolding* con frases como “¿Cómo se dice...en español/inglés?” y otras frases o CQ trabajadas o necesarias para la interacción en la lengua meta durante la lección.

Se utilizaron mini pizarras individuales como estrategia de *formative assessment* que también tuvieron una buena acogida y funcionaron bien.

Aunque el colegio utilizaba otro recurso, las clases se planearon en PowerPoint para mantener la coherencia con la práctica en LPGS.

Respecto a la planificación de las clases, se siguió la planificación que el colegio tenía, aunque hay que apuntar que esta planificación era nueva y no había un SoW terminado que seguir. Por este motivo, se colaboró con la tutora del grupo, que conocía los próximos exámenes y el temario de los mismos, para elaborar el SoW de este estudio.

En cuanto a los libros de texto, el colegio no utilizaba libros de texto en sus clases como norma, aunque había varios disponibles. Para estas clases no se utilizaron los libros.

4.2.2.1. La creatividad en el SoW de Blackfend School for girls

En este SoW son varias las actividades que intentan promover la creatividad, pero es especialmente una la que ha sido diseñada para ello y para la clase. Se trata de la actividad principal de la cuarta semana, que en la escalera recibe el nombre de “*Role-play with indications*”.

La actividad consta de varios pasos. En primero lugar, se divide la clase en grupos (por ejemplo, por mesas). Una vez están divididos, el profesor pide a los grupos que seleccionen un líder y explica que deben crear una pequeña historia en siete minutos que cumpla con los requisitos que se proyectan en la pantalla. En dicha pantalla, hay cinco reglas: lugar, personajes, diálogo, sentimiento y objeto. Cada una de estas reglas tiene consta del mismo número de posibilidades que los grupos que haya, y se reparten cada uno de ellos (haciendo un total de cinco, uno de cada regla) por grupo. El resultado que se espera es un role-play breve en que los alumnos hayan inventado una historia en la que aparezcan las cinco reglas que se les ha asignado, y deben modelarlo delante de la clase.

Esta actividad es sumamente creativa, recoge vocabulario y estructuras estudiadas anteriormente, no requiere escribir (en este grupo, esto puede ser un problema porque varias alumnas tienen problemas para seguir el ritmo de este modo), se practica la pronunciación y la entonación y las alumnas pueden moverse por el aula.

El ejercicio es, pues, útil tanto para el uso de la lengua meta como para la creatividad. Es creativo por parte del profesor y es también *teaching for creativity*. La manera de puntuar este ejercicio consiste en tener en cuenta: si el grupo ha utilizado las cinco indicaciones para la actividad, el uso de la lengua meta y la implicación de los grupos. Para elegir el grupo ganador se hace por medio de votaciones, de modo que también se fomente la democracia en el aula.

Una vez explicados los SoW de ambos colegios, a continuación se exponen los resultados del estudio.

5. Resultados

En este apartado se explica cuál fue la práctica y el resultado de ambos SoW en ambos grupos.

Este capítulo está dividido en pequeños apartados que tratan sobre los ámbitos de las rutinas, los puntos, el desarrollo del temario y los resultados concretos de las actividades creativas. Se ha redactado de un modo en el que se van comparando los resultados entre uno y otro colegio. El motivo es que la comparación entre ambos resultados es lo que puede arrojar luz sobre las preguntas que han engendrado este estudio. Es importante señalar que los resultados fueron totalmente distintos en ambos colegios y que en el grupo Y8psp2 no pudo llevarse a cabo la actividad creativa principal, ya que el SoW sufrió cambios inesperados debidos a problemas de gestión del colegio y a exámenes periódicos que las alumnas debían hacer en esa fecha. Más adelante se especificarán cuáles fueron estos cambios y cómo influenciaron en el devenir del estudio.

5.1. Rutinas

Las rutinas fueron algo novedoso para ambos grupos. Si bien en los dos institutos era normal tener actividades en mayor o menor medida rutinarias, como por ejemplo el uso de mini pizarras, en ninguno estaba establecido el uso de rutinas como las de Goldsmiths.

Las rutinas que se planearon para el grupo Y9/Sp1 de LPGA fueron, como se ha mencionado anteriormente, la de “Saludar y preguntar cómo estás”, la “Rutina de los puntos”, “pedir permiso para sentarse” y “Valorar la *performance*”.

Las rutinas que se quisieron establecer en el grupo Y8psp2 de Balckfen fueron la rutina de “Saludar y preguntas cómo estás” y la “Rutina de los puntos”.

SALUDAR Y PREGUNTAR POR EL ESTADO DE ÁNIMO

La rutina de “Saludar y preguntar por el estado de ánimo” tuvo reacciones muy distintas en ambos grupos.

El grupo Y9/Sp1 reaccionó de manera muy positiva, hasta el punto en el que la ausencia de la diapositiva generaba en las alumnas una reacción de cierto desconcierto y preguntaban por cómo estaba la clase. La rutina de este grupo incluía los verbos *ser/estar* en primera persona del singular y del plural más adjetivos calificativos (*figura 6*).

En el grupo Y8psp2, al ser un grupo cuyo nivel era inferior, la rutina tuvo dos pasos. El primero fue una introducción a la rutina en la que las posibilidades que se ofrecían a las alumnas para contestar eran reducidas y sencillas, como puede observarse en la *Figura 7*. Luego se les ofreció más posibilidades para contestar, aunque, como se observa en la *Figura 8*, se decidió por utilizar simplemente el verbo *estar* y así reforzar estas estructuras. Lo mismo con la persona: en este grupo solo se utilizó la primera persona del singular. Para compensar esto, se añadieron adverbios.

Figura 6



Figura 7

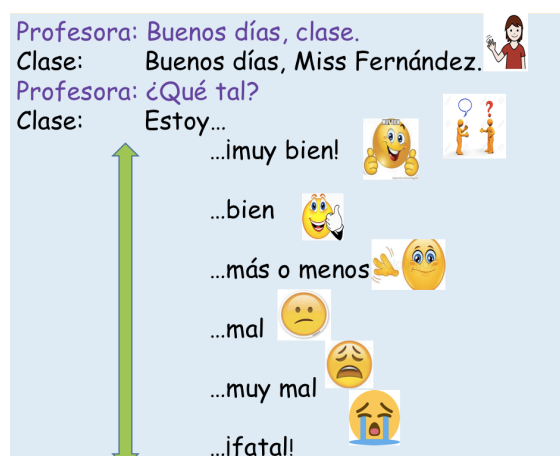


Figura 8



Como ha podido verse, la única rutina que tienen en común ambos grupos, además de la anterior, es la “Rutina de los puntos”. Antes de pasar a hablar de esto, que se encuentra en el siguiente punto junto con la reacción general al *Goldsmiths approach*, se pasará a mencionar la reacción del grupo Y9/Sp1 a las rutinas de “Pedir permiso para sentarse” y a la de “Valorar la *performance*”.

PEDIR PERMISO PARA SENTARSE (grupo Y9/Sp1)

La rutina de “Pedir permiso para sentarse”, que se probó en las dos primeras lecciones, no funcionó.

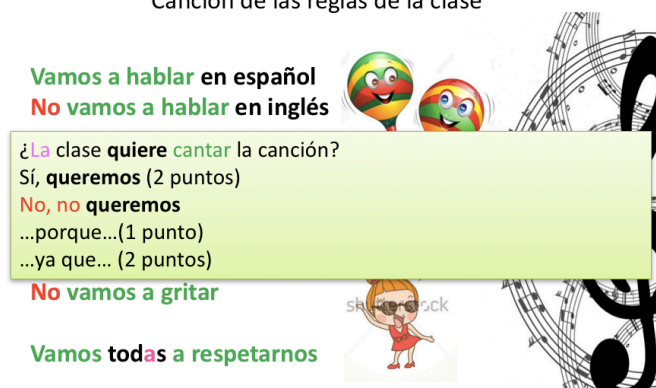
La rutina dejó de hacerse por tres motivos: el primero es que las alumnas entraban directamente a clase, se sentaban y empezaban a trabajar en el *starter* que ya estaba proyectada; el segundo es que el máximo de tiempo que el colegio deja para las rutinas son 10 minutos, que equivalen a la rutina de “Saludar y preguntar cómo estás” y a la “Rutina de los puntos”; por último, era inviable que las alumnas entraran, se sentaran a hacer la actividad y apuntaran el título y los objetivos y luego volvieran a levantarse para pedir permiso para sentarse. Por esta falta de tiempo y de coherencia en la construcción de la lección, dejó de hacerse después de las lecciones mencionadas.

VALORAR LA *PERFORMANCE* (grupo Y9/Sp1)

La rutina de “Valorar la *performance*” tuvo una acogida muy distinta. Las alumnas reaccionaron con entusiasmo a la canción de las reglas de la clase. Sin embargo, después de la tercera lección las alumnas no querían cantar la canción. Se improvisó una adaptación de la rutina de los puntos y se les pidió el por qué, a lo que ellas tenían que contestar dando un motivo, por el que tenían que preguntar vocabulario si era necesario. Después de esta lección se añadió a la rutina de preguntar si querían cantar la canción o no. En la *Figura 8* puede observarse la diapositiva con dicha rutina:

Canción de las reglas de la clase

Figura 8



Vamos a hablar en español
No vamos a hablar en inglés

¿La clase quiere cantar la canción?
Sí, queremos (2 puntos)
No, no queremos
...porque... (1 punto)
...ya que... (2 puntos)

No vamos a gritar

Vamos todas a respetarnos

Lo que es importante resaltar es que la rutina evolucionó y, tomando el patrón de otras rutinas, se creó otra nueva. De aquí puede deducirse que esta clase adaptó las rutinas y las remodeló a las necesidades del momento, así como el profesor readaptó las rutinas que había establecido.

Esta evolución es un ejemplo claro de la creatividad en el aula. Las alumnas se salieron del patrón establecido y que ya conocían para readaptarlo a sus necesidades. Pensaron *outside the box*, re-pensaron una rutina. El profesor, a su vez, también fue capaz de hacerlo y de readaptar(se) y ofrecer a los alumnos las herramientas necesarias para ello. Esto, además, es un claro ejemplo de creatividad lingüística “real” porque las alumnas, junto con el apoyo del profesor, fueron capaces de cambiar el desarrollo de la clase y adaptarlo mediante el uso de la lengua meta. En otras palabras, la evolución de esta rutina es una muestra de la simbiosis entre *creative teaching* y *teaching for creativity*.

RUTINA DE LOS PUNTOS

En ambos colegios se establecieron las rutinas de los puntos y los equipos.

En el grupo Y9/Sp1 esta rutina evolucionó hasta llegar a los “retos” (figura 9 y 10), donde las alumnas podían responder con cualquier frase de la rutina, que ya no estaban en la diapositiva, pero sí tenían en el glosario y en pósters por la clase, o responder utilizando el reto y ganar más puntos para su equipo.

Figura 9

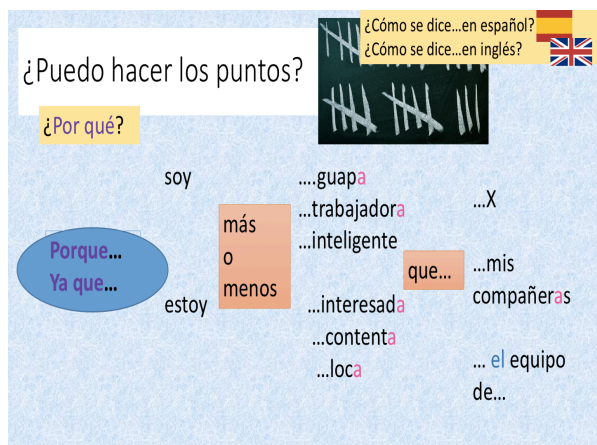
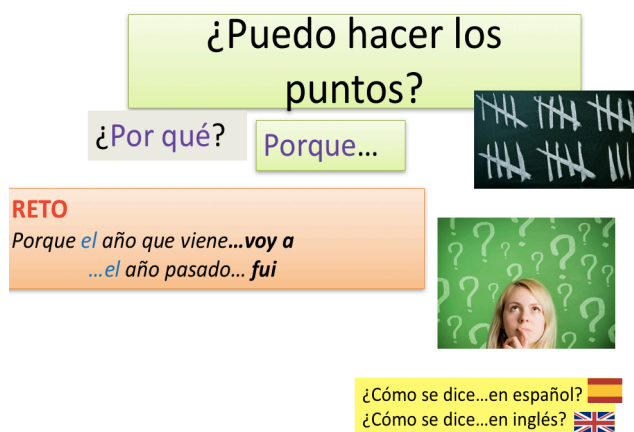


Figura 10



Respecto a la rutina de los puntos del grupo Y8psp2 no sufrió ninguna alteración durante las lecciones que se llevaron a cabo. Como puede observarse en la *Figura 11*, ya que en la rutina de “Saludar y preguntar cómo estás” sólo se utilizaba el verbo *estar*, en esta rutina se usaba el verbo *ser*. Al presentar los verbos por separado no se generaba confusión entre ambos y los adjetivos con los que funcionaban y, aunque no se explicitara esto, las alumnas se acostumbraban a escuchar unos adjetivos con uno y otros con otro.

La competitividad en ambos grupos fue distinta. Mientras que el grupo Y9/Sp1 era un grupo aplicado e interesado en las lecciones, mostraban desinterés por la competición entre los equipos aunque supieran que habría premios para las ganadoras. El hecho de haber dejado cinco grupos en vez de dos, que es más confuso, y apuntar los puntos en un lugar que no era visible durante la lección no ayudó a que las alumnas mostraran interés.

Por el contrario, el grupo Y8psp2 reaccionó de manera contraria. Del mismo modo que a nivel académico era un grupo más complejo que el de Y9, las alumnas reaccionaban muy bien a los juegos y a la competitividad entre ambos equipos.

Por última, hay que añadir que en ambos grupos se tomó como rutina también hacer actividades de *formative assessment* al final de las lecciones. Se utilizaron recursos como pósts, las libretas o mini pizarras.

Figura 11



5.2. Desarrollo del temario y la “Challenge box”

En el grupo Y9/Sp1 se introdujo la llamada “Challenge box” o “caja de los retos”. Este recurso externo al temario y a las prácticas del colegio fue adoptado por la necesidad del grupo de tener retos constantemente, por promover la diferenciación y tener tareas preparadas para las alumnas más rápidas y para introducir otra actividad creativa desde las primeras lecciones.

Este recurso consiste en tener en una caja sobres con pequeños retos individuales, generalmente independientes del temario, como por ejemplo acertijos o actividades de dibujo, aunque también se introdujeron actividades de repaso de tiempos verbales con pequeños párrafos a rellenar.

El hecho de usar temas totalmente ajenos al temario y el azar, que jugaba un papel importante en este recurso, hicieron de la “Challenge box” un recurso muy apreciado por las alumnas y que funcionaba muy bien en todas las lecciones. Incluso a veces incluso generaba debates colectivos o paralelismos con el inglés. Gracias a la “Challenge box”, las alumnas pensaban en la lengua meta y su propia lengua como dos lenguas entre las cuales se pueden construir puentes de similitudes o de diferencias, totalmente ajenos al mundo del colegio y los libros de texto. Además, este recurso es un claro ejemplo de pensamiento divergente, lo que también hizo de él un recurso de apoyo a la creatividad que quería promoverse.

5.3. Resultados de los ejercicios enfocados a la creatividad

Teniendo en cuenta lo dicho en los apartados anteriores, que ayudará al lector a tener una idea sobre qué riesgos tomaban las alumnas a la hora de salirse de las rutinas y probar cosas nuevas, ahora se pasará a describir y analizar los resultados que se obtuvieron de las actividades potencialmente más creativas que se programaron en el SoW.

5.3.1. Grupo Y9/Sp1

Del grupo Y9/Sp1 se citarán varios de los resultados del ejercicio de escritura creativa del texto “Sapo y princesa V”.

Primero es importante resaltar que no pudo abarcarse todo lo que se había planeado, abandonando la idea de la planificación del viaje de final de curso y la exposición oral por una clase donde se revisaran bien las estructuras y el vocabulario de las lecciones, ya que después de las vacaciones de Navidad las alumnas tendrían un examen¹⁷.

Después, también es importante mencionar que se ha escogido presentar los datos de esta actividad porque se considera el ejercicio más creativo del temario, seguido de la creación de un diálogo, cuyos resultados se adjuntan en los apéndices. Se considera el ejercicio más creativo porque se hizo después de redactar el *role-play*, donde las alumnas tenían cierta libertad, pero cuyo texto estaba mucho más controlado por frases formulaicas o fijadas, con respuestas consecuentemente fijadas también y con poca posibilidad de modificación. La actividad de “Sapo y princesa” es un paso más de la actividad anterior. A continuación, se copia el texto del que partieron:

Considerando la longitud y destreza de su lengua, la princesa se interroga sobre su esposo. ¿Fue en verdad príncipe antes de ser sapo? ¿O fue en verdad sapo, originariamente sapo, a quien hada o similar concediera el privilegio de cambiar por humana su batracia estirpe si obtuviera el principesco beso? En tales dudas se obsesiona su mente durante los sudores del parto, un poco antes de escuchar el raro llanto de su bebé renacuajo.

Ana María Shua, *Sapo y princesa V*

Después de hacer el dictado mencionado en el apartado anterior y después de dar las instrucciones necesarias a las alumnas, los resultados fueron bastante satisfactorios. A continuación, se adjuntan varios de los textos que escribieron, utilizando los conectores que se les facilitó, el vocabulario estudiado durante las lecciones anteriores y el tiempo verbal del pretérito perfecto simple. Los textos que se presentan se han copiado de los textos originales, adjuntados en los apéndices documentales del trabajo, incluidas faltas orográficas y de sintaxis. En las copias aparecen subrayadas algunas estructuras o vocabulario específico que se mencionarán después, así como también se marca la autocorrección de la estudiante D.

¹⁷ En el último apartado de Conclusiones vuelve a retomarse esta cuestión en relación con la creatividad en el aula.

A: “Al día siguiente, el príncipe se escapó. Fue a una laguna y comió bichos. Bebió agua y saltó.”

B: “Al día siguiente, el príncipe se escapó. Fue a España con en avion. Visitó monumentos y museos. Comió hoja y pizza para desayuno, comida y cena. Nadó en el mar y hace frío.”

C: “Al día siguiente, el príncipe se escapó. Fue a Nueva York porque allí está la madre. Visité monumentos y comió a restaurantes diferentes. Comió comida típica y pizza. Mucha pizza! Nadó en el mar también.”

D: “Al día siguiente, el príncipe se escapó. Fue a Polonia porque hermosa y increíble. En Polonia el príncipe comió tradicional polonia. (Sin embargo [tachado en el original]) Nadó en el mar. ¡Estoy loco!”

Las estructuras y vocabulario subrayado en el texto: *laguna*, (*comer*) *bichos*, *nadar en el mar*, *porque...allí está su madre*, *¡Mucha pizza!* *¡Estoy loco!* , y también el conector tachado *sin embargo* son riesgos que asumieron las estudiantes a la hora de redactar.

Son riesgos porque, o bien aparece vocabulario que nunca habían utilizado y que buscaron en diccionarios o preguntaron a la profesora (como *laguna* o *comer bichos*), o son expresiones cuyo objetivo es enfatizar algún aspecto de la narración (*Mucha pizza!*), o tienen función de diálogo (*¡Estoy loco!*)¹⁸.

Por otro lado, también está el uso de conectores como el *porque*, utilizado en todas las rutinas que han contribuido a su fijación, e incluso, aunque tachado, el *sin embargo*. Hay que añadir la expresión *nadó en el mar*, que preguntaron las alumnas en clase y muchas añadieron, pero que era totalmente nueva.

Aunque los textos sean breves y contengan faltas ortográficas, errores de puntuación como los signos de exclamación, interferencias con el inglés (**incredible*) o errores de

¹⁸ Las alumno coló la voz del príncipe en la narración en tercera persona, algo que ni tan siquiera se sugirió durante las indicaciones de la actividad.

conjugación (*visité* en vez de *visitó*), todos los ejemplos que se han citado son un gran ejercicio de autonomía, asunción de riesgos, voluntad de expresión y, en definitiva, de creatividad.

Este ejercicio no podría haberse llevado a cabo sin todo el trabajo previo, desde el trabajo fundamentalmente gramatical y de vocabulario, hasta el esfuerzo de desarrollar un ambiente de clase seguro, donde los errores fueran vistos de forma constructiva. Esto conlleva trabajar una confianza entre profesor y alumnos y entre ellos mismos.

Las alumnas en este colegio, aunque tenían un buen nivel, no estaban predispuestas a hablar delante de las demás excepto una o dos, y mucho menos asumir riesgos como el de proponer rutinas nuevas o probar construcciones novedosas. Sin embargo, como puede verse, gracias a la construcción de la relación entre profesor/alumnos, el buen ambiente en el aula, el *scaffolding* y la planificación coherente y bien construida del temario, este ejercicio libre pudo llevarse a cabo con éxito y las alumnas fueron más allá de utilizar únicamente lo que formaba parte del temario en sí.

Es importante resaltar también que las alumnas intentaron expresarse siendo “ellas mismas”, o adquiriendo una identidad, a la hora de redactar el texto. De igual modo que a nivel lingüístico y de libertad el texto va más allá que el ejercicio del *role-play*, esta libertad y creatividad han generado consecuentemente que las alumnas utilizaran la lengua a un nivel personal y no solo a un nivel “de clase”.

5.3.2. Grupo Y8psp2

En cuanto a la creatividad en el grupo Y8psp2, como se ha venido mencionando hasta el momento, los resultados fueron muy distintos.

Como el temario tuvo que cambiarse por razones externas al aula, se elaboró una actividad relativamente creativa junto con la tutora del grupo. Dicha actividad es un texto con vocabulario de la rutina diaria. Este texto fue redactado teniendo en cuenta un texto anterior que habían trabajado, pero basándose en la vida del cantante Michel Delgado, ya que a muchas de las alumnas les gustaba su música.

El texto estaba cortado por frases, que se repartieron por mesa. Cada mesa, pues, tenía que ordenar el texto teniendo en cuenta el modelo anterior y todo lo aprendido hasta el momento. El grupo ganador recibía un premio. En la *Figura 12* se adjunta la diapositiva del texto final, con las estructuras más importantes marcadas según su cualificación lingüística.

Sin embargo, aunque la actividad no requiriera ningún texto escrito, sí requería las siguientes destrezas: comprensión general de las oraciones (aunque no entendieran toda la oración de cada fragmento, sí debían entender el vocabulario de las rutinas diarias, así como también expresiones como *me gusta* y *no me gusta (nada)*, y algunos conectores de tiempo como *por la mañana/tarde/noche*, *después*, *luego* y conjunciones causales como *porque*); conocimiento de cómo se estructura un texto expositivo sobre la rutina diaria y, sobre todo, aunque sea una actividad bastante común en muchas lecciones de lenguas fuera del *Goldsmiths approach*, requiere pensar más allá, intentar tener una visión general del texto y luego probar distintas posibilidades hasta encontrar la de mayor coherencia. Así, aunque la actividad no sea igual de creativa que la planeada, intentaba alentar a las alumnas para que salieran de la costumbre de recibir información y luego encajarla en los ejercicios que recibían, cambiar la costumbre de rellenar huecos y la seguridad de la respuesta correcta o incorrecta e intentar analizar un texto en la lengua meta desde una perspectiva general, valorar varias posibilidades, y probar varias respuestas. En ningún momento se mencionó que hubiera una respuesta correcta: si bien había algunas frases que solo podían funcionar en lugares concretos, otras tenían cierta libertad de movimiento.

Figura 12

¡Hola! Me llamo Alexander Delgado. Soy cubano. Tengo cuarenta y seis años. Vivo en Miami, en los Estados Unidos, pero también tengo una casa en la Habana, Cuba. Me gusta mucho esta ciudad. En mi tiempo libre canto, bailo, mando mensajes con el móvil y salgo con mis amigos. ¡Nunca voy de compras! ¡Qué aburrido! Tengo los ojos marrones y el pelo corto y negro. Pienso que soy inteligente y que canto muy bien. Mi rutina diaria es muy aburrida. Por la mañana me despierto a las siete y me ducho. ¡No me peino porque no tengo pelo! Desayuno, me lavo los dientes y voy al estudio. Soy una persona muy ocupada, pero por la tarde leo, luego ceno y veo la televisión. Me acuesto a las diez. ¡Buenas noches!



Al contrario de lo que se esperaba, pues, el resultado no fue positivo. Las alumnas tardaron mucho en comprender la actividad, por lo que se perdió tiempo de la lección intentando explicar en la lengua meta qué debían hacer (trabajar en grupos por las mesas en las que estaban para ordenar el texto que tenían dividido en frases), y luego fueron solo ocho del total las que eran capaces de hacer la actividad sin invertir gran parte del tiempo en mirar el glosario para comprenderlo.

De las seis mesas en las que la clase estaba dividida, dos de las seis fueron capaces de terminar la actividad. Hay que tener en cuenta que dos de las mesas estaban ocupadas por alumnas con dificultades de aprendizaje que, aunque con el refuerzo de la auxiliar, necesitaban más tiempo para realizarla.

Fuera más o menos difícil para algunas alumnas, esta actividad debía poder hacerla todo el grupo después de haber asistido a las lecciones previas donde se trabajó el vocabulario y las estructuras necesarios.

Respecto a la creatividad, dado que la actividad no funcionó bien, no fue capaz de trabajarse.

Los factores que pueden haber jugado un papel importante en el fallo de esta actividad son varios. El nivel y el ritmo del grupo y las necesidades individuales eran tan dispares que trabajar con todas como un gran equipo requería más tiempo del que se tuvo para trabajar con ellas, ya no solo para esta actividad, sino para trabajar tanto introduciendo más el método Goldsmiths como la confianza entre profesor/alumnas.

Además de la poca conciencia de grupo, esta disparidad de niveles hacía sumamente difícil llevar a cabo sobre todo actividades creativas, puesto que las alumnas no tenían la confianza suficiente en la lengua meta para pensar más allá. El conocimiento que tenían de la lengua era generalmente fraccionado. A diferencia del grupo Y9/Sp1, estas alumnas no habían desarrollado una conciencia como usuarias de la lengua meta, igual que tampoco eran conscientes de su identidad como hablantes de español y tampoco tomaban responsabilidad de su proceso de aprendizaje.

Otros de los factores que tuvieron impacto en las lecciones en general fueron las costumbres y métodos dispares del colegio, que variaban según el profesor, así como la misma tutora.

Por un lado, el colegio no había usado nunca el método Goldsmiths en su enseñanza de lenguas extranjeras. Tampoco los profesores a nivel individual utilizaron nunca esta aproximación a la enseñanza de MFL y gran parte de las clases eran centradas en el profesor.

Además, el SoW del colegio no estaba terminado, aunque los alumnos utilizaban las clases que habían utilizado en los años anteriores sin ningún tipo de variación o adaptación; los recursos y las presentaciones no se compartían a nivel de departamento tampoco, y solían haber repeticiones de temario cuando dos profesores enseñaban a los mismos grupos¹⁹. La poca cohesión en el departamento, la falta de personalización de las actividades y la novedad del *Goldsmiths approach*, que no tuvo una gran acogida, no facilitaron el desarrollo de la confianza entre alumnas y nuevo profesor, y tampoco en el método. Además, la tutora del grupo solía intervenir en las lecciones utilizaron sus propios métodos de enseñanza, que solían romper la dinámica propia de Goldsmiths.

Es importante volver a la situación del colegio y del profesorado. Los profesores del departamento de MFL de este colegio no solían tener ninguna hora lectiva libre durante toda la semana, y luego ayudaban a las alumnas de Y11 a prepararse para los exámenes de GCSE. La falta de tiempo que sufría el profesorado repercutía en los grupos en los que enseñaban, ya que no podían dedicar el tiempo suficiente a planificar bien las lecciones y a hacerlo de un modo en el despertar el interés de las alumnas, mucho menos en construir un ambiente adecuado en el aula para la creatividad, o en dar las clases de formas nuevas e innovadoras. El colegio tampoco invertía en el uso de la creatividad en las aulas y tampoco gestionaba los departamentos u ofrecía cursos para promoverla.

Por parte de este estudio, el tiempo que se pasó en los colegios fue reducido, pero sobre todo lo fue para un colegio y un grupo como el de Blackfen, que requerían mayor tiempo

¹⁹ De nuevo, volverá a retomarse este tema en el apartado de las conclusiones.

e implicación para construir todos los requisitos necesarios para empujar las actividades creativas en el aula.

Son muchos los factores que afectaron al desarrollo de las clases de este grupo y todos tienen mayor o menos influencia en los resultados.

6. Conclusiones

Después de todos los datos presentados en el apartado anterior, son varias las conclusiones que se recopilan de los datos.

Una vez se han podido establecer todos los requerimientos previos para llevar a cabo actividades cada vez más creativas en el aula, es indudable que la recompensa que se obtiene es mayor al tiempo y esfuerzo invertidos. El profesor se encontrará con alumnos que progresan rápidamente en el uso de la lengua meta, capaces de abordar cuestiones de maneras distintas. Estarán desarrollando capacidades que les permitirá abordar vocabulario y estructuras nuevas del que no conocen el significado y desarrollar estrategias de aprendizaje. Aunque estos sean solo unos ejemplos de todas las ventajas, es el proceso que hay entre medio el que requiere atención.

Respecto a la primera pregunta de la investigación, tanto la creatividad por parte del profesor como la enseñanza creativa son dos pilares de una misma estructura, por lo que la ausencia de uno provoca el fallo del otro. Sin embargo, la presencia de ambas no implica que la creatividad funcione en el aula. El estudio muestra que, en un periodo muy parecido de tiempo, uno de los grupos respondió de manera muy positiva al método Goldsmiths y a los ejercicios más creativos, mientras que en el otro grupo ni siquiera pudo llevarse a cabo las actividades planeadas, y ni siquiera la nueva actividad, muchos menos flexible, funcionó.

Estos datos iniciales vuelcan en la segunda pregunta de la investigación y prueban que los factores externos también tienen influencia en una estrategia que podría resultar fácil, en cuanto al éxito de la actividad, de introducir en el aula. Factores externos como el nivel académico, el poder adquisitivo tanto del colegio como del alumnado y el tiempo del que disponen los profesores para preparar las clases son claves.

Es incuestionable la retroalimentación de todos estos factores en el aula. Una buena predisposición académica, el acceso a todo tipo de recursos educativos, que los profesores dispongan del tiempo necesario para conocer y preparar clases adaptadas a las necesidades de los alumnos sin olvidar la presión de exámenes, todo ello contribuye a construir un ambiente en el aula idóneo para el desarrollo de la creatividad. El estudio que se ha llevado a cabo prueba que estos son factores importantes, pero no hay que olvidar que cada grupo y cada colegio facilita o entorpece este proceso.

De igual modo que se lucha por introducir el mundo real, actual, dentro del aula de MFL, así es igual de importante tener en cuenta lo que transpira de fuera a adentro. Si bien todavía no existen especificaciones concretas sobre cómo proceder en distintos casos para conseguirlo, cada vez hay más estudios como este que prueban la necesidad de más investigación sobre usos reales de la creatividad en el aula. Solo mediante la práctica real se podrán construir métodos y estrategias selectivas específicas según las necesidades del amplio abanico de alumnos y centros educativos de secundaria del Reino Unido.

7. Bibliografía

ANDERSON, J. & CHUNG, Y-C. (2011) "Finding a voice: arts-based creativity in the community languages classroom", en *International Journal of Bilingual Education and Bilingualisme*, Taylor & Francis (Routledge), Londres, pp. 551-569.

De BONO, Edward (1970) *Lateral thinking: creativity step by step*, New York, Harper & Row.

CLARKE, M., A. (2012) *Creativity in Modern Foreign Languages Teaching and Learning*. [en línea], disponible en http://www.heacademy.ac.uk/resources/detail/resource_database/web0460_creativity_in_modern_foreign_languages_teaching_and_learning

COOK, V. (2003) *Effects of the Second Landuage on the First*. Reino Unido: Multilingual Matters

CRAFT, A. (2000) *Creativity across the primary curriculum: framing and developing practice*. London: Routledge.

CSIKSZENTMIHALY, Mihaly (1994), *The Evolving Self*, New York, Harper Perennial.

FAUTLEY, M., Savage, J. (2007) *Creativity in Secondary Education*. Exeter: Learning Matters Ltd.

GARDNER, H. (1983) *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. New York, Basic Books.

GHONSOOLY, Behzad (2012) *The Effects of Foreign Language Learning on Creativity* [en línea], disponible en <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1079041.pdf>

GUILFORD, P. J. (1968). *Intelligence, Creativity and Their Educational Implications*. [en línea], disponible en:
https://www.researchgate.net/publication/44441800_Intelligence_Creativity_and_Their_Educational_ImplicationsJ_P_Guilford

KRASHEN, Stephen (1981) *Second language acquisition and second language learning*. Reino Unido: Pergamon Press

JEFFREY, Bob, CRAFT, Anna (2010), *Teaching creatively and teaching for creativity: distinctions and relationships* [en línea], disponible en:
<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0305569032000159750>

KEITH N., Michael J. P. (2004) *Creativity, Communication and Cultural Value Guilford (nature of human intelligence)*. London: SAGE

LANTOLF J. (2000) *Sociocultural theory and Second language learning*. [en línea], disponible en
[https://books.google.co.uk/books?id=z--dBgAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=Jim+Lantolf+\(2000\)&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwiwv--znanRAhXFJMAKHWl0DrEQ6AEIHZA#v=onepage&q=Jim%20Lantolf%20\(2000\)&f=false](https://books.google.co.uk/books?id=z--dBgAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=Jim+Lantolf+(2000)&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwiwv--znanRAhXFJMAKHWl0DrEQ6AEIHZA#v=onepage&q=Jim%20Lantolf%20(2000)&f=false)

LIGHTBROWN, P., M., Spada, N. (2006) *How languages are learned*. 3a edn. Oxford: Oxford University Press.

MICHAEL Grenfell (1993) *Communication: sense and nonsense*, [en línea], disponible en <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09571739185200031>

MORA Mérida, J. A., Martín Jorge, M. L., (2007) *La concepción de la inteligencia en los planeamientos de Gardner (1983) y Sternberg (1985) como desarrollos teóricos precursores de la noción de inteligencia emocional*. [en línea], disponible en
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2514677.pdf>

NACCCE (National Advisory Committee on Creative and Cultural Education)
(1999) *All our futures: creativity, culture and education*. Sudbury, Suffolk: DfES

NACCCE (National Advisory Committee on Creative and Cultural Education)
(2000) *All our futures: a summary*. National Advisory Committee on Creative and Cultural Education.

NEGUS, K., PICKERING, M.J. (2004) *Creativity, Communication and Cultural Value*. London: SAGE

PALMER, Adrian (1968), *A Classroom Technique for Teaching Vocabulary* [en línea], disponible en: https://www.jstor.org/stable/3586091?seq=1#page_scan_tab_contents

QCA (2004) *Creativity: find it, promote it!* [en línea], disponible en:
<https://www.literacyshed.com/uploads/1/2/5/7/12572836/1847211003.pdf>

QCA (2007) *Modern foreign languages: Programme of study for key stage 3 and attainment targets* [en línea], disponible en
http://collectionsr.europarchive.org/tna/20110202204038/http://curriculum.qcda.gov.uk/uploads/QCA-07-3340-p_MFL_KS3_tcm8-405.pdf

QCA (2008) *MFL non-statutory guidance, New Secondary Curriculum*. London: DfES

ROBINSON, Ken (2006) *Do schools kill creativity?* TED talks [en línea], disponible en
https://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity

UK GOVERNEMENT, “Education and learning”, [en línea],
<https://www.gov.uk/browse/education>

VYGOTSKY Vygotsky, L. S. (1978): *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, USA: Harvard University Press.

9. Apéndices documentales

Sistema de sanciones de Blackfen School

S- Sanción verbal y escribir el nombre del alumno en la pizarra.

S1- Aviso verbal – se escribe en la pizarra y el alumno tendrá que quedarse 10 minutos castigado.

S2- 30 minutos de castigo, apuntado en el sistema informático y carta a los padres por no presentarse al S1 si ha sido el caso.

S3- Acción- alumno castigado en un aula especial durante 1 hora, castigado a hacer trabajos para la comunidad; también por no asistir al S2 o por tener tres firmas en su *Conduct card* (después de este esquema hay una breve explicación sobre esta tarjeta).

S3b- Acción- si el estudiante no ha asistido al S3, debe estar castigado 1h y 30 minutos.

S4- Acción- expulsión interna de los estudiantes cuyo comportamiento es demasiado negativo en muchas asignaturas, o que no han asistido al S3b. La decisión de esta expulsión debe ser hecha por el vicedirector o director del colegio. Cuando se producen ya problemas de este nivel, es necesario que se lleve a cabo una “reinserción” del alumno mediante una reunión con los padres o personas responsables y se le hará también un *AHT Report*, un documento que deberá ir enseñando a los profesores que deberán firmar y añadir notas conforme se está comportando adecuadamente y conforme está haciendo el trabajo de clase.

S4b- Exclusión interna el sábado por la mañana. Este se produce cuando hay más de tres

S4 en cualquier semestre, o cuando el documento con el que se monitoriza al alumno demuestra que no ha trabajado adecuadamente.

S5- Expulsión externa. En el caso de que el alumno quisiera volver, debería proseguir una reunión con los padres o cuidadores del alumno, y se llevarán a cabo también varios procedimientos en el caso de su retorno, que permitan seguir de cerca su comportamiento y su progreso en todas las asignaturas.

SECTION 1: Information about the class

Scheme of Work

Class / Year / Set: 9L/SpI / Year 9 / Set I (MA)

Number in Class: 26 students

Topic (s): Las vacaciones II

Timespan: 7 lessons, 6 ones to introducing language, last one oral presentations and special Christmas/Goodbye lesson 5 (6 with the introductory talk)

Non-linguistic objectives

(e.g. to establish routines / train pupils to work in pairs/ to speak in TL...etc.)

To establish routines, to train pupils to speak in TL, to train pupils to create a safe environment to work, to make pupils work and push them through challenging tasks.

SECTION 2: Language of End Activities

Linguistic objectives: write out all the TL you will be teaching

Topic Language

(for whole unit)

Categorised grammatically into a grid

Asking for information in a hotel		
¿Se puede...? Se puede... No se puede...	Fumar Comer bien Visitar monumentos Viajar en coche Jugar al fútbol Pasear a tu perro Ir de compras Disfrutar de las vistas Tomar el sol	
¿Hay...? Hay... No hay... (without article un/una)	Un restaurante Un spa Un gimnasio Una discoteca Una piscina Una cancha de tenis	Con terraza Grande Pequeño/a Para niños
¿Tiene...? Tiene...	(un) Restaurant (una) Cafetería	

Tenemos...	(un) ascensor	
¿Está cerca/lejos del/ de la...?	Del parque De la playa De los monumentos De las tiendas Del centro de la ciudad	
¿Me puede dar...?	Unas sábanas Una almohada	Limpio/a(s) Nuevo/a(s)
¿A qué hora es...? ¿A qué hora podemos...?	Es... El desayuno La comida La cena Podemos... Desayunar Comer Cenar	
Es...	Relajado Bonito Feo Fantástico	
Native speaker structures or expressions that improve the speech	(Pues) por supuesto (Pues) claro que sí ¡Qué bien! Vaya, qué pena Es perfecto	

Authentic text

Characters	(un) príncipe (una) princesa (un) esposo (un) sapo (una) hada (un) bebé (un) renacuajo (una) bruja	
Nouns	(un) beso (la) mente (las) dudas (el) llanto (el) parto (los) sudores (un) cuento (un) hechizo (lanzar un hechizo a)	amor/ mágico del parto de hadas
Adjectives	Raro/a	
Verbs	Conceder Sudar Escuchar Convertirse (en) (reflexive)	

	Interrogarse (reflexive) Obsesionarse (reflexive)	
--	--	--

Connectives

Organizing information	En primer lugar Para empezar Primero Segundo Por ultimo Para terminar	
Adding information	Además También	
Contrasting ideas	Pero Sin embargo	
Time	El año pasado Este año El año que viene Después Luego Más tarde	
Giving opinions	¿Por qué...? Porque... Ya que... Puesto que...	

Verb tenses: they have already studied the three verb tenses of this Unit – revision

Present tense for regular and most common irregular verbs	- Ar - er - ir	Irregulars: Ser, estar, ir, poder
Preterite tense for regular and most common irregular verbs	- ar - er - ir	Irregulars: Ser, estar, ir, poder
Immediate future	IR A + INF. Yo, tú, él/ella, nosotros/as, vosotros/as, ellos/as For the final activity: Yo voy a ... Nosotros/as vamos a...	Ir is an irregular verb.

Extra

Conditional (just use)	¿Qué te gustaría...? Me gustaría...	+ infinitive (eg. Me gustaría ir de vacaciones a Jamaica)
Adverbs: make pupils aware they can improve their writing and speaking by using adverbs adding -mente	Tranquilamente Rápidamente Lentamente Relajadamente	

Learner Interaction Language

(for whole unit)

Categorised grammatically into a grid

Games	<p>Está claro No está claro Mi turno Tu turno Nuestro turno ¡Cambio! Muy bien! Te has equivocado No lo sé ¡Ni hablar! ¡Tramposa! X es una tramposa Más rápido Menos rápido Repíte, por favor.</p>	
LIL for routines	<p>¿Es justo o no es justo? Es justo/ No es justo ...porque/ya que...</p>	X hizo los puntos ayer/ la semana pasada
In class	<p>¿Cómo se dice... en español? ¿Cómo se dice...en inglés? No lo entiendo He terminado Señorita/miss/X, puedes repetir?</p>	
Grading the performance of the song Rules of the class	<p>La clase... ...cantó ...bailó</p>	<p>Muy bien Bien Regular Mal Fatal</p>
<p>Points routine The teacher asks: Quién quiere hacer los puntos? Por qué?</p>	<p>¿Puedo hacer los puntos? Porque... Ya que... ...soy ...estoy ...ayer... ...voy a ...</p>	<p>(soy) (más/menos) guapa, inteligente, trabajadora (que...) (estoy) (más/menos) interesada contenta loca (que...) (ayer) fui al cine dormí muy bien/ fatal</p>

		(voy a) ir de vacaciones a + country comer en un restaurante
--	--	--

Final Dialogue/Conversation for conducting End Activity/Task (example)

SECTION 3: Topic Linguistic Objectives

SECTION 4: Main grammatical focus via LIL for Routines & linked to topic language

a) Pupil Interaction Language for the Activities

b) Routines

1. Entry

Hola, Buenos días/tardes

¿Cómo estás/estáis?

Estoy/Estamos bien/regular/mal/cansada(s)/contenta(s) (+muy)

¿Por qué?

Porque...

2. Team Competition & Points

Mi turno/Tu turno

¡Tramposa!

¡Cambio!

¿Puedo tener un punto?

¿Mi equipo puede tener un punto?

Numbers (uno, dos, tres, cuatro...)

Es justo/No es justo

¿Puedo hacer los puntos?

Porque/ya que... at the beginning the sentences were in the present tense (soy guapa/estoy contenta...) but after two lessons they were challenged to say a word in the past tense and then in the immediate future: ayer fui al cine / el año que viene voy a ir a EEUU.

Ella lo ya lo hizo.

3. Register & absence

Hola, X.

Hola, Miss.

¿X no está?

No, no está aquí.

4. Evaluation

¿Cómo lo hizo/está?

Pienso que/creo que/en mi opinion (lo hizo/está)

Muy bien, bien, regular, mal, muy mal, fatal.

5. Assessment/ Success Criteria linked to team competition

¿Puedo tener un punto?

6. Requesting Language and points

¿Cómo se dice...en español?

¿Cómo se dice...en inglés?

Se dice...

Gracias

De nada

7. Help/ corrective

Tengo una pregunta

¿Es correcto?

8. Behaviour management:

a. Delegation

Necesito una voluntaria:

-¿puedes repartir/recoger los nombres? Sí

-¿Puedes repartir las hojas? Sí

-¿Puedes recoger las pizarras? Sí

-¿Quién quiere hacer los puntos en la pizarra?

b. Rules

Vamos a hablar en español

No vamos a hablar en inglés

Vamos a ser puntuales

No vamos a interrumpir

Vamos a levantar la mano

No vamos a gritar

Vamos todos a respetarnos

9. Homework

Homework tasks:

Lesson 3: finish the role-play dialogue

Lesson 4: write what the prince did the next day (most of them finished it in the class).

10. Dismissal

Recogemos el cuaderno y la mochila.

Ya podéis ir. Muchas gracias

-Muchas gracias. Adiós

SECTION 5: The Staircase

Description of End Activity

The end activity is a school trip plan written by every student. They have to say where did they go last year, where do they usually go and where are they going to go and what are they going to do next year. They have to give opinions and reasons, give information about accommodation, use numbers, linkers, three verb tenses (present, preterit, immediate future), say what they can and can't do there. After this some of them will present the plan to the class and the class will vote for the best one.

This activity is CRAPPI because:

Challenge: Students are encouraged to use the structures and vocabulary they have been learning through all the SoV in a piece of creative writing. Also they will be voting for the best one and will earn points (and a prize).

Creativity: Students use the language they have learned to express themselves, their likes and dislikes and what they would like to do in a future school trip. This leaves students to play with the language and to find a way in which they can identify themselves in the TL (finding themselves as speakers).

Relevance: This activity is relevant because is directly related to their lives in the school and their experiences as a class and as individuals. They talk about what they have done, what they usually do and what they would like to do in the future trips – they are, then, describing and giving opinions about it. Also, they are using the language in order to win by planning the best trip.

Authentic: the activity is authentic – students are not talking about “coursebook topics”, they are using the language to talk about their lives and about themselves.

Purpose: There is a purpose in the pupils' eye to do the task because they can express themselves and take part in the decisions of their next trip, and also because some of them will present their texts and the others will vote the best one.

Potential (of the classroom) Through this end activity, the pupils can reach their full potential as they utilise the vocabulary and structures that they have already learnt as well as they can use it in a creative way.

Interaction: students are encouraged to interact with each other in order to have ideas for the writing, as well as for deciding who's presenting the trips and who's winning.

End Activity dialogue/ text

¿Adónde fuiste el año pasado de vacaciones con el colegio? ¿Adónde vas normalmente de vacaciones? ¿Adónde vas a ir el próximo año con el colegio?

Me gustaría...

- Normalmente voy de vacaciones con mi instituto a las Canarias. Me gusta viajar con mis amigos del instituto porque es muy divertido.
- Este año pasado fui a Tenerife, una isla muy bonita. Viajé en avión con mis compañeras y mis profesores Miss ... y Mr No me gusta viajar en avión puesto que me hace vomitar y es bastante incómodo – prefiero viajar en tren porque es relajante. En Tenerife nos alojamos en un hotel lujoso. Allí se puede ir de compras porque las tiendas están cerca del hotel. Fue fantástico porque hicimos muchas actividades juntos, pero también fue un poco cansado. Pasamos una semana allí.
- El año que viene vamos a ir a España– voy a visitar Barcelona y voy a visitar monumentos como la Sagrada Familia. Luego voy a ir en barco por el mar Mediterráneo y voy a tomar el sol en la playa. Voy a pasar una semana allí. Va a ser la bomba.

Texts:

Listenings and texts used on this unit: in this section you can find the listenings and texts written by the teacher (the other resources, such as worksheets, book activities or sample dialogues can be found on the lesson plan sheets).

Listening lesson I transcript:

¡Hola! Me llamo Sofía y soy una española que vive en Nueva York. Ahora voy a explicar qué se puede hacer y qué no se puede hacer en esta ciudad.

Nueva York es una ciudad muy grande y muy bonita, por eso se pueden hacer muchas cosas diferentes.

Por ejemplos, se puede ir de compras por Times Square porque hay muchas tiendas. ¡Pero siempre hay mucha gente!

Se puede visitar monumentos como la Estatua de la Libertad, pues hay muchas actividades para los turistas. Se puede disfrutar de las vistas en el Empire State porque hay un observatorio. Es muy bonito.

Otra cosa que me gusta de Nueva York es que se puede comer bien puesto que hay una gran variedad de restaurantes. ¡Me encanta la comida mexicana!

Sin embargo, no se puede fumar dentro de los restaurantes porque está prohibido.

Tampoco se puede jugar al fútbol en la calle porque no hay campos de fútbol.

En Nueva York está Central Park, un parque muy famoso y muy grande. En Central Park se puede pasear tranquilamente a tu perro, pasear con tus amigos...ya que es muy grande y hay mucho espacio.

En Nueva York no se puede ir en coche porque, lamentablemente, siempre hay mucho tráfico. ¡Qué mal!

Por último, en Coney Island se puede tomar el sol relajadamente puesto que hay playa. La semana pasada fui a tomar el sol allí porque hizo sol. ¡Lo pasé fenomenal!

Lesson 3

P1: ¡Hola! Me gustaría pedir información sobre el hotel.

P2: Bienvenido/a al hotel Miramar. Dígame.

P1: ¿El hotel tiene una piscina grande?

P2: Sí, el hotel tiene dos piscinas, una grande y una pequeña.

P1: Genial. ¿Y hay un restaurante?

P2: Pues claro que hay un restaurante, es un restaurante de comida tradicional española.

P1: Eso me encanta. ¿Está lejos de la playa?

P2: Qué va, está a 100 metros de la playa, se puede tomar el sol allí.

P1: Tiene todo lo que quiero. Me gustaría reservar una habitación, ¿tiene habitaciones libres?

P2: ¿Para cuántas personas?

P1: Para 3 personas.

P2: Sí, tenemos una habitación para 3 personas.

P1: Perfecto.

P2: Vale. ¿Y cuántas noches vais a pasar en el hotel?

P1: Vamos a pasar cinco noches, del seis al once de agosto.

P2: De acuerdo.

P1: ¿A qué hora es el desayuno?

P2: El desayuno es a las siete de la mañana.

Lesson 4 text: written by Ana María Shua (Buenos Aires, 22nd April 1951)

Sapo y princesa V.

Considerando la longitud y destreza de su lengua, la princesa se interroga sobre su esposo. ¿Fue en verdad príncipe antes de ser sapo? ¿O fue en verdad sapo, originalmente sapo a quien hada o similar concedió el privilegio de cambiar por humana su batracia estirpe si obtuviera el principesco beso? En tales dudas se obsesiona su mente durante los sudores del parto, un poco antes de escuchar el raro llanto de su bebé renacuajo.

English translation (written by the teacher):

Considering the length and the skills of her tongue, the princess questions herself about her husband. Was he really a prince before being a toad? Or was he really a toad, originally a toad to whom a fairy or someone similar gave the privilege to change into human his "toady" lineage if obtaining the princely kiss? In these doubts her mind is obsessed while she feels the sweat of giving birth, shortly before hearing the weird crying of her little tadpole.

Set out your Schemes of Work as shown below

Scheme of Work

Class / Year / Set: 8psp2/ Year 8/ 2 (lower group, mixed ability)

Number in Class: 31 pupils

Topic (s): Daily life and routines (“Vamos a salir”). Maybe we start “Mis vacaciones”.
Film: Tanie (niños inmigrantes) : students will start to work on it after half term, once they finish this unit. However, some of the vocabulary will be introduced during these lessons.

Timespan: 10 lessons (5 weeks, starting the 27th February)

Linguistic objectives: write out all the TL you will be teaching

Final Dialogue/Conversation for conducting End Activity/Task (example)

- ¡Buenos días! ¿Cómo estás?
- Muy bien, ¿y tú?
- También. Oye, ¿quieres ir al cine esta tarde?
- Pues...no sé.
- Oh, vaya...¿y tú, X, quieres ir al cine esta tarde?
- ¿Qué película vas a ver?
- Voy a ver La la land.
- ¡Ni en sueños!
- ¿Por qué?
- Porque no me gusta nada. Prefiero hacer deporte o ver la television.
- Hahaha qué mal. Pues yo... si voy a ir al cine.
- ¡Bien! ¿Dónde quedamos?
- Quedamos en el parquet.
- Vale. Hasta luego.
- Hasta luego.

*Dialogue may vary depending on students' performance and mentor meetings and feedback.

Topic Language

(for whole unit)

Ending of Unit 2

- Nationalities
- Vocabulary related to cultural activities

Revision of:

- Daily routine verbs

Desayunar		
Comer/Almorzar		
Cenar		
Hacer	deporte los deberes	
Ir	al colegio al instituto	

- Daily routine reflexive verbs

Lavarse -> Me lavo Se lava	(el cuerpo o cualquier parte del cuerpo en concreto, implicit)	
Peinarse -> Me peino Se peina	(el pelo, implicit)	
Cepillarse-> Me cepillo Se cepilla	el pelo los dientes	
Ducharse -> Me ducho Se ducha		
Depilarse -> Me depilo Se depila	las piernas	
Levantarse -> Me levanto Se levanta		
Acostarse -> Me acuesto Se acuesta		
Despertarse -> Me despierto Se despierta		
(Des)Vestirse -> Me visto Se viste		

.

- Time sequencers for daily routine (por la mañana...)

Por	la mañana la tarde la noche	
Al mediodía		

A la(s)una, dos, tres, cuatro...en punto ...x y cuarto ...x y media ...x menos cuarto ...x menos veinte ...x menos veinticinco	
Adverbs	Normalmente Habitualmente	
A la(s)una, dos, tres, cuatro...en punto ...x y cuarto ...x y media ...x menos cuarto ...x menos veinte ...x menos veinticinco	

· más/menos ...que...

➔ Assessment: reading and listening

¿Adónde vas?

Verbs:

¿Qué vas a hacer?		
Voy a.../ Vamos a...	Escuchar música	
	Ir	al balneario al casino a la peluquería a la escuela casa de ... (mis amigos/as, mis abuelos)
	Salir	
	Ver	La television Una película/ La película... El partido (de fútbol/baloncesto...)
	Bailar	

· Revision present tense regular and irregular verbs (ser, tener, ir, hacer)

Ser	Yo soy Tú eres Él/ella es Nosotros/as somos Vosotros/as sois Ellos/ellas son	
Tener	Yo tengo Tú tienes Él/ella tiene Nosotros/as tenemos Vosotros/as tenéis Ellos/Ellas tienen	Edad Objeto Sentimientos (miedo) Sensaciones (frío, calor)
Ir	Yo voy Tú vas Él/Ella va Nosotros/as vamos Vosotros/as vais Ellos/Ellas van	(a)
Hacer	Yo hago Tú haces Él/Ella hace Nosotros/as hacemos Vosotros/as hacéis Ellos/ellas hacen	

· Near future ir a + infinitive

Ir a Yo voy Él/Ella va Nosotros/as vamos	+ infinitive	
---	--------------	--

Vocabulary:

· Places in town

Voy...	Al centro commercial	
	Al cine	
	Al estadio	De fútbol/baloncesto/tenis...
	Al parque	
	Al salon recreativo	
	A la bolera	
	A la discoteca	
	A la playa	

· Time sequencers

esta	Mañana Tarde noche	
Primero		

Luego Después Más tarde Por último		
---	--	--

Unit 3 Vamos a salir

· Expressions to accept or reject an invitation.

De acuerdo. Vale. Muy bien.		
¡No puedo! ¡Ni hablar! ¡Ni en sueños!		
Bueno... Pues... A ver...		
Hasta luego. Adiós. Hasta pronto.		
Lo siento, no puedo/quiero ¿Por qué? Porque...	...no tengo dinero. ...no me apetece. ...tengo que...(+ infinitive)	...hacer los deberes.
¿Quieres... (+ infinitive)?	...salir ...quedar ...ir (al/a la) ...hacer	...+ places in town or activites
¿Dónde quedamos?	Quedamos en... ...delante de(l) ...detrás de(l)	...+ places in town

Others:

Inmigrante (n) Niño/a (n)		
Viajar (v) Trabajar (v)		

➔ Speaking task

Learner Interaction Language

(for whole unit)

Categorised grammatically into a grid

a) Routines

I. Entry

Hola, Buenos días/tardes

¿Cómo estás/estáis?

Estoy/Estamos bien/regular/mal/cansada(s)/contenta(s) (+muy)

¿Por qué?

Porque...

2. Team Competition & Points

Mi turno/Tu turno

¡Tramposa!

¡Cambio!

¿Puedo tener un punto?

¿Mi equipo puede tener un punto?

Numbers (uno, dos, tres, cuatro...)

Es justo/No es justo

¿Puedo hacer los puntos?

¿Por qué?

Porque...mañana voy al cine.

De acuerdo, puedes hacer los puntos.

3. Register & absence

Hola, X.

Hola, Miss.

¿X no está?

No, falta.

4. Evaluation

¿Cómo lo hizo/está?

Pienso que/creo que/en mi opinion (lo hizo/está)

Muy bien, bien, regular, mal, muy mal, fatal.

5. Assessment/ Success Criteria linked to team competition

¿Puedo tener un punto?

6. Requesting Language and points

¿Cómo se dice...en español?

¿Cómo se dice...en inglés?

Se dice...

Gracias

De nada

7. Help/ corrective

Tengo una pregunta

¿Es correcto?

8. Behaviour management:

a. Delegation

Necesito una voluntaria:

-¿puedes repartir/recoger los nombres? Sí

-¿Puedes repartir las hojas? Sí

-¿Puedes recoger las pizarras? Sí

-¿Quién quiere hacer los puntos en la pizarra?

b. Rules

Vamos a hablar en español

No vamos a hablar en inglés

Vamos a ser puntuales

No vamos a interrumpir

Vamos a levantar la mano

No vamos a gritar

Vamos todos a respetarnos

9. Dismissal

Recogemos el cuaderno y la mochila.

Ya podéis ir. Muchas gracias

-Muchas gracias. Adiós

Non-linguistic objectives

(e.g. to establish routines / train pupils to work in pairs/ to speak in TL...etc.)

- Establish routines adapted to the Goldsmiths approach
- Train pupils to work in pairs and groups
- Adapt teaching to the strengths and needs of all students
- Using less common teaching techniques such as drama and art activities, not as dependent of writing tasks.
- This leads to: use strategies to motivate all students.
- Work on using TL as much as possible.

The staircase: Teaching
Plan- Placement 2 (up
till Easter)

Week 1		Week 2		Week 3	Week 4	Week 5
Waystage		Waystage		Waystage: quizmaster	Waystage: Art activity: big painting and students	End Activity
Back to back dictation		Students will play a quizmaster activity divided in three stages.		Back to back dictation	Role-play with indications (5): Students will work in groups. They will have 5 different rules to follow for the role play (place, character, dialogue, a feeling and an object). They will have to prepare it and after that represent it in front of the class.	Scripting the dialogue of the previous activity. Students will have to write a script for a play genre. They will have three pieces of dialogue which they will have to use along with the text they write. They will also have to choose a genre. (After this lesson students will have a speaking test)
Memory game		1 st stage: in groups of three students test the others (one is the teacher and the other two students by mimes.		Students will have a short text, some in Spanish and some in English. They will have to read it back to back (in pairs) and work out the words missing by translating.	Revision conjugation Vocab page 24-25 Ir a + inf and present tense Time sequencers Adverbs	Revision conjugation Vocab page 24-25 Ir a + inf and present tense Time sequencers Adverbs
		2 nd stage: in the same groups now students have to complete the sentence the student playing the role of the teacher reads.		ir a + inf. + places in town A + el= al Revision conjugation Vocab page 24-25	Sample Dialogue	Sample Dialogue
		3 rd stage: the teacher		Sample Dialogue -La semana que viene... al cine -Next ... I'm going to the ... -Mas despacio, por favor.	-Yo soy el president. -Vale, yo soy el gato. (...) -Yp digo: Va a llover mañana.	-Vamos. Vamos a escribir la historia. Es de un policia, un perro, una pistola, un autobus y un bocadillo. -Si. El policia va a decir:

<p>Students have different flashcards with the vocabulary they have been studying (daily routines and nationalities). They have to find the two that go together and say a sentence.</p> <p>In pairs or 3s.</p> <p>(bring together daily routine, nationalities and free time activities)</p> <p>Sample Dialogue</p> <p>-Mi turno.</p> <p>-No son iguales. Tu turno.</p> <p>-Son iguales. La frase: Me levanto a las 7. Tengo un punto.</p> <p>-Bueno, vale, es justo.</p>	<p>now reads the same sentences and the first group to answer earns points.</p> <p>Start of ir a + inf. + places in town A + el= al Revision conjugation</p> <p>Sample Dialogue</p> <p>-Yo soy la profesora. -Voy al cine. -Muy bien, tienes un punto. (...) -Normalmente, voy al... con mis amigos. -al cine Muy bien, tienes dos puntos.</p>			
--	---	--	--	--

For each week/step include:

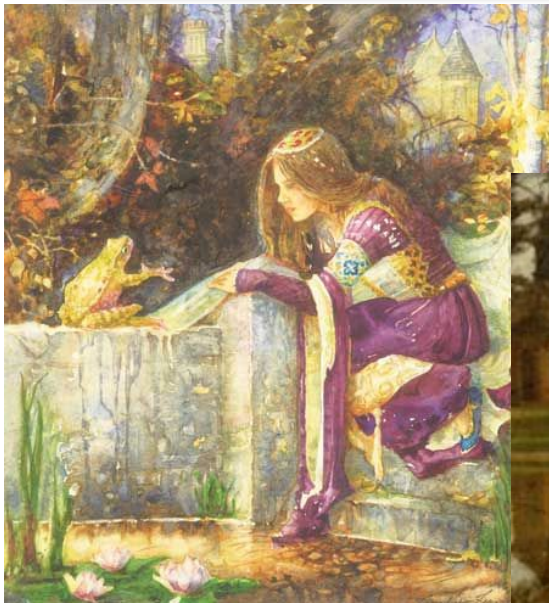
- Name of the Waystage Activity/Task (Quizmaster/Spot the Lie/I went to the market/Running Dictation... etc.)
- Description of the Waystage Activity/Task for each step
- A sample dialogue for conducting the task in the TL, including the Contextualising question and the LIL

Hoy es jueves, 1 de diciembre de 2016

Objetivo:

Perfeccionar los textos en pasado.

Actividad starter: ¿Qué tienen en común estas imágenes?
¿Sabes qué historia es? Habla con tu compañera.



¿Cómo se dice... en español?



¿Cómo se dice... en inglés?



Canción de las reglas de la clase

A1 **Vamos a hablar en español**
No vamos a hablar en inglés



B2 ¿La clase quiere cantar la canción?
Sí, queremos (2 puntos)
No, no queremos
...porque... (1 punto)
...ya que... (2 puntos)

A3 **No vamos a gritar**

A4
B4 **Vamos todas a respetarnos**



¿Puedo hacer los puntos?

¿Por qué?

Porque...



RETO

¿Puedes contestar a la pregunta con una frase que contenga el **verbo comer** en pasado?

*Porque el año pasado...
ayer...*



¿Cómo se dice...en español?



¿Cómo se dice...en inglés?



¿Qué tienen en común estas imágenes? ¿Sabes qué historia es?



La historia

¿Cómo se dice... en español?



¿Cómo se dice... en inglés?



- **Un** hada lanzó un hechizo a **un** príncipe.
- **El** príncipe se convirtió en **un** sapo.
- **La** princesa encontró **un** sapo que habla.
- Luego **la** princesa dio un beso de amor al sapo.
- **El** sapo se convirtió en príncipe humano otra vez.
- Después, **la** princesa y **el** príncipe se casaron y fueron **esposos** y **esposas**.



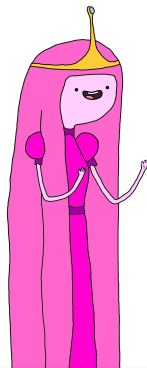
el príncipe



un sapo



un beso de amor



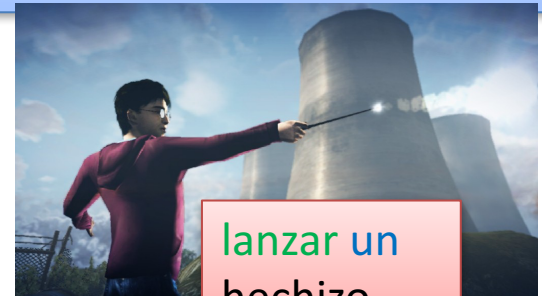
la princesa



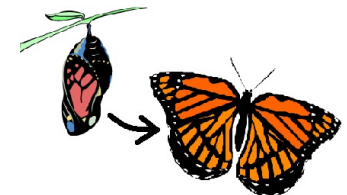
el hada



esposos y **esposas**



lanzar un hechizo



convertirse

¿En qué tiempo verbal se escriben las historias?

JUEGO: Escribe los verbos en pasado (competición en equipos).

2 puntos – la primera oportunidad.

1 punto – la segunda oportunidad.

(yo)
escuchar

(yo)
comer

(él/ella)
abrir

(yo) ir

(yo) ser

(él/ella)
cantar

(él/ella)
conceder

(ellos/ellas)
descubrir

(él/ella)
estar

(yo) gustar

(él/ella)
querer

(ellos/ellas)
vivir

(él/ella)
considerar

(nosotros)
correr

Traducción paralela espalda contra espalda: palabras útiles
(parallel translation: back to back)

¡Repíte, por favor!



Más rápido



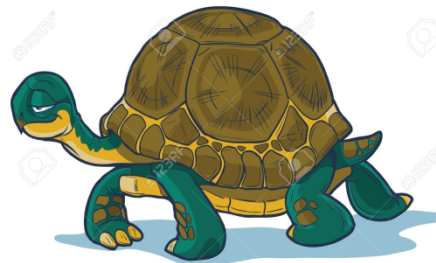
¿Cómo se dice... en español?



¿Cómo se dice... en inglés?



Menos rápido



Back to back Translation

Sapo y princesa V.

Considerando la longitud y destreza de su lengua, la princesa se interroga sobre su esposo. ¿Fue en verdad príncipe antes de ser sapo? ¿O fue en verdad sapo, originalmente sapo a quien hada o similar concedió el privilegio de cambiar por humana su batracia estirpe si obtuviera el principesco beso? En tales dudas se obsesiona su mente durante los sudores del parto, un poco antes de.... **escuchar el raro llanto de su bebé renacuajo.**

Toad and princess V

Considering the length and the skills of her tongue, the princess questions herself about her husband. Was he really a prince before being a toad? Or was he really a toad, originally a toad to whom a fairy or someone similar gave the privilege to change into human his “toady” lineage if obtaining the princely kiss? In these doubts her mind is obsessed while she feels the sweat of giving birth, shortly before **hearing the weird crying of her little tadpole.**

¿Adónde fue y qué hizo el príncipe después?

Escribe la continuación de la historia (en pasado). 4 líneas mínimo.

Al día siguiente, el príncipe se escapó.

Fue a... (Adónde fue)

Allí él...(qué hizo allí)

Recuerda usar **conectores**:

Primero, luego, después, más tarde, al final...

Sin embargo.../pero...

...porque/ ya que/ puesto que



El Pretérito Indefinido



Verbos Regulares

VERBOS -AR

HABLAR

yo

hablé

tú

hablaste

él / ella

habló

usted

habló

nosotros / as

hablamos

vosotros / as

hablasteis

ellos / ellas

hablaron

VERBOS -ER

COMER

comí

comiste

comió

comió

comimos

comisteis

comieron

VERBOS -IR

VIVIR

viví

viviste

vivió

vivió

vivimos

vivisteis

vivieron

Verbos irregulares (pasado)

	Ser/Ir	Estar	Hacer
Yo	Fui	Estuve	Hice
Tú	Fuiste	Estuviste	Hiciste
Él	Fue	Estuvo	Hizo
Ella	Fue	Estuvo	Hizo
Nosotros (as)	Fuimos	Estuvimos	Hicimos
Vosotros (as)	Fuisteis	Estuvisteis	Hicisteis
Ellos - Ellas	Fueron	Estuvieron	Hicieron

¿Qué has aprendido hoy?

Habla con tu compañera y dile 2 cosas que aprendiste o mejoraste hoy en español.



Vamos a **contar** los puntos.

¿Quién ha ganado?



¡Hemos
ganado!



Los chuches locos
Las patatas fritas
divertidas

Los pomelos
perezosos

Las monas gorditas
Las fanáticas



¡Hemos
perdido!



Lesson Plan Cover Sheet				
Date: 01/12/2016	Lesson in SoW/SoL: 4 th SoW	Period & duration: P3, 1 hour	Class: Y9L/Sp1	Language & Title of lesson: Spanish ¿Cuentos “de hadas”?
Provision for SEN/EAL/ G&T pupils e.g. Linguistic Scaffolding posters; power point; glossaries; use of LSAs/ FLAs: PP and authentic text Posters of the class and glossaries. Individual whiteboards.		Homework: (with pupil purpose) Writing activity: ¿Cómo crees que continúa la historia?		
Main Practice Activity: (give name of activity) Writing activity: ¿Qué hizo el príncipe? Escribe un texto breve sobre cómo crees que continúa la historia. 4 líneas Sample dialogue with CQ for topic and LIL P1: Al día siguiente, el príncipe fue a visitar a la princesa y descubrió a su hijo renacuajo/sapo. No le gustó nada y...		Language for Routines and LIL ¿Quién quiere hacer los puntos? Yo quiero hacer los puntos. ¿Por qué? Porque... (1 point) Ya que... (2 points) + verb in perfect tense (past, preterite) ¿La clase quiere cantar la canción de las Reglas de la clase? Sí, queremos/No, no queremos porque/ya que/puesto que... Mi turno/Tu turno Repite Más rápido Menos rápido Fácil/Difícil		

New Linguistic Objectives (shared with pupils via glossaries) Include Contextualising Question(s). Categorise the language grammatically to show the patterns Topic : ¿Qué es él/ella/esto? (Él/ella) es un(a) príncipe/princesa/sapo/hada. Esto es un beso de amor. Príncipe, princesa Sapo, renacuajo Hada Esposo, esposa Beso de amor (they might already know some of these words) LIL: ¿La clase quiere cantar la canción de las Reglas de la clase? Sí, queremos/No, no queremos porque/ya que/puesto que...	Linguistic objectives & grammar points for reinforcement from last lesson: Categorise the language grammatically to show the patterns Topic : Príncipe, princesa Sapo, renacuajo Hada Esposo, esposa Beso de amor (they might already know some of these words) LIL: Mi turno/Tu turno Repite Más rápido Menos rápido Fácil/Difícil Grammar based on LIL: Más/menos Mi/tu
--	--

Lesson objectives in TL ...to reinforce classroom rules, model learning strategies and use the immediate future in context :

To reinforce creativity in the languages lesson (creative writing)

To reinforce diverge thinking

To reinforce behaviour and participation in class

To reinforce perfect tense verbs

Timing + mins	Step in the lesson Name of activity/routine	Consider exactly what you will say and what you want the pupils to say and do and what is the pupil purpose. Ask the question 'Why would the pupils want to do this activity'? Look At the CRAPPIOV criteria		VAK	Materials	CL/Gr/Ind check learning
		The teacher says and does	The pupils and say and do...			
10.50	Entry	The teacher greets the students on the door or in the class and talk to them (they are on their seats) Hola, X Buenos días/tardes X ¿Qué tal/Cómo estás?	Pupils come into the class. Hola, X Buenos días/tardes Señorita/Miss Estoy bien/regular/mal (porque)	VAK	Yr 9 Entry Routine PP	CL
10.53	Objectives, date, register, starter	The teacher displays the first slide of the PP and asks the students for the date, then she shows the date and tells them to write the objective and think on the starter activity while she does the register. Objetivo: Perfeccionar el tiempo pasado. Starter: ¿Qué tienen en común estas imágenes? (PP with fairy tales illustrations)	Pupils say the date (Hoy es jueves, 1 de diciembre de 2016) and they write it down. They also write down the objective and do the starter activity while the teacher does the register and answer (Hola/Aquí).	VA	Yr9 objectives and starter Routine PP	cl
10.56	Rules of the class song routine	The teacher displays the slide with the rules of the class and asks: ¿La clase quiere cantar la canción de las reglas de la clase? Sí, queremos/ No, no queremos If they don't want to they have to say a reason in the TL.	Pupils say if they want to sing the song. If they don't want to they say why. Sí, queremos/ No, no queremos porque/ya que/puesto que...	VAK	Yr9 rules of the class routine PP	cl

		In the PP: porque... (1 point) ya que.../puesto que...(2 points)			
10.57	Grading the performance of the class routine *if they sing the song	<p>The teacher will ask the students to grade the performance.</p> <p>Pupils grade the performance: En mi opinión la clase canto/bailó muy bien/mal...</p>	VA	Yr9 grading the performance routine PP	cl
10.59	Points delegation routine	<p>The teacher asks: ¿Quién quiere hacer los puntos? Vale, puedes hacer los puntos. The teacher will ask them again to tell her a sentence in the past tense.</p> <p>¿Puedo hacer los puntos? Porque/ya que...+ sentence in perfect tense.</p>	VA	Yr9 points delegation routine PP	cl
11.00	Sharing ideas (starter question) + explanation and presentation of vocabulary	<p>The teacher shows the pupils a paragraph of a fairy tale plot (a princess, a frog...) on the PP to make students focus on important words (princesa, príncipe, sapo...).</p> <p>They go through the plot and then asks if they understand it (after giving them the vocabulary). (3sq)</p> <p>(¿Cómo se dice...?). Then she asks for opinions.</p> <p>Pupils share their ideas. Es un cuento de hadas. Normalmente hay una princesa y un príncipe. El príncipe es un sapo porque una bruja le lanza un hechizo. La princesa besa al príncipe y el príncipe se convierte en humano. Me gusta/No me gusta porque...</p>	VAK	PP, scaffolding, glossaries	cl
11.06	Verb tenses of tales and stories + team competition of verb tenses	<p>The teacher asks the students in what tense are the stories/tales written. If they don't come up with the answer she will give them an example.</p> <p>On the screen there will be different verbs in the infinitive tense: students will have whiteboards and they will have to write the verb in the perfect tense. They will do it in tema groups. The teacher will remind them to look at the glossaries if they need it. The first one to have the correct answer will have points.</p> <p>Muy bien Es correcto/ No es correcto. ¿Cuál es la forma correcta? Un punto para el equipo de...</p> <p>*The teacher will check if they understand some words and verbs so she can be sure they know the vocabulary for the back to back translation.</p> <p>Pupils are participating in class and answering the questions. -Los cuentos están en pasado. Por ejemplo "FUI". Then they will write down the answer for the verb questions competition. Eg. COMER- COMÍ ¡Muy bien!</p>	VA	PP, scaffolding, glossaries	3s

11.13	<i>Parallel translation – translation back to back (+ modeling the activity)</i>	<p>The teacher tells the students they're going to do now a back to back translation. She asks for a volunteer and models the activity: she seats back to back with the student and models the activity with the the sentence "hola, Me llamo X"</p> <p>She will teach them Repite, por favor, Más rápido, Más lento (it will be displayed on the screen during all the activity).</p> <p>Vamos a hacer una traducción paralela espalda con espalda.</p> <p>¿Sabéis qué es?</p> <p>¿Alguna voluntaria?</p> <p>Yo tengo el texto en español, y B tiene el texto en inglés. Pero, como veis, faltan palabras.</p> <p>Necesitamos un bolígrafo y un papel. Nos sentamos así y empieza A (the teacher starts reading) y B escribe las palabras en inglés.</p> <p>Luego B lee en inglés y yo escribo las palabras en español. Cada uno una frase.</p> <p>¿Está claro o no está claro?</p> <p>Timing</p>	<p>Pupils listen to the explanation and see how to do it. One of them is the volunteer so she will be modelling the activity with the teacher.</p> <p>Yo soy voluntaria.</p> <p>Está claro/No está claro</p>	VAK	Worksheets (English and Spanish versions), scaffolding	2s
11.25	Sharing the text	<p>The teacher will tell the students to give their notebooks notebook to a student so they do peer marking. She will pick some students of the class to give answers and will give points and VIVOS. While giving the answers she will display them on the screen.</p> <p>After this she will tell them to write a feedback.</p>	<p>Pupils give their notebooks to another student and mark each other. They give the answers too:</p> <p>Pienso que...</p> <p>Creo que...</p> <p>... (la palabra) es considering.</p> <p>Then they write feedback.</p>	VA	PP, sheets	CL
11.33/35	What's the ending? Write what's next	<p>The teacher will ask them if they want to know the ending and then she will display it on the screen.</p> <p>After this she will tell them to write the what they think happened next.</p> <p>¿Qué pensáis que pasó luego?</p> <p>Escribid la continuación de la historia, mínimo 4 líneas.</p> <p>Al día siguiente, el príncipe...</p> <p>The teacher will remind them to look at the glossaries and use the dictionaries.</p> <p>The teacher will walk around the class and help the students.</p> <p>If they finish they will go to the Challenge box and will do an activity from there.</p>	<p>Pupils start working on their writings. They will use the dictionary and the glossary.</p> <p>If they finish they will do an activity of the Challenge box.</p>	V	PP, glossaries, dictionaries	ind

11.45	Counting points	The teacher tells them to stop writing and counts the team points with them.	Pupils stop writing and count the team points. Hemos ganado Hemos perdido	VA	Y9 counting points routine	CL
	Dismissal routine	The teacher says to the class to finish the text if they haven't finish it in class for the next day (Monday) pack their things up, and stand up. Adiós la clase/chicas/X	Pupils write the homework on their planners, pack their things and stand up. Adiós señorita/miss.		Dismissal PP	CL
Lesson evaluation:						

TEXT

Sapo y princesa V (Ana María Shúa)

Considerando la longitud y destreza de su lengua, la princesa se interroga sobre su esposo. ¿Fue en verdad príncipe antes de ser sapo? ¿O fue en verdad sapo, originalmente sapo a quien hada o similar concedió el privilegio de cambiar por humana su batracia estirpe si obtuviera el principesco beso? En tales dudas se obsesiona su mente durante los sudores del parto, un poco antes de escuchar el raro llanto de su bebé renacuajo.

English translation (written by the teacher):

Considering the length and the skills of her tongue, the princess questions herself about her husband. Was he really a prince before being a toad? Or was he really a toad, originally a toad to whom a fairy or someone similar gave the privilege to change into human his "toady" lineage if obtaining the princely kiss? In these doubts her mind is obsessed while she feels the sweat of giving birth, shortly before hearing the weird crying of her little tadpole.

Ejemplos de trabajos del grupo Y9/Sp1

Hoy es jueves 1 diciembre de 2016

Trabajo: Perfeccionar los textos en pasado.

Considering the length and the skills of her tongue, the princess questions herself about her husband. Was he really a prince before being a frog? Or was he really a toad, originally a toad to whom a fairy or someone similar gave the privilege to change into human his "toady" lineage if obtaining the princely kiss? In these doubts her mind is obsessed while she feels the sweat of giving birth, shortly ~~after~~ before hearing the weird crying of her little tadpole.

Well done. An correct. ¡Muy bien!

Al día siguiente, el príncipe se escapó. Fue a una laguna y comió bichos. Bebó agua y saltó.

Lo pasó bien/mal.

Hoy es 5 de diciembre del 2016

Trabajo: Hablar del pasado, del presente y del futuro.

- Hola, me llamo Ana y tengo 13 años.
- Normalmente voy de vacaciones con mi instituto a las Islas Canarias. Me gusta viajar con mis amigos del instituto porque es muy divertido.
- El año pasado fui a Tenerife, una isla muy bonita. Vi en avión con mis compañeras de clase y mis profesores. No me gusta viajar en avión puesto que es bastante incómodo – prefiero viajar en tren porque es relajante. En Tenerife nos alojamos en un hotel lujoso. Allí se puede ir de compras ya que las tiendas están cerca del hotel. Fue fantástico porque hicimos turismo todos juntos, pero también fue un poco cansado. Pasamos una semana allí.
- El año que viene vamos a ir a España – voy a visitar Barcelona y voy a alojarme en un hotel con piscina muy bonito. Voy a visitar monumentos como la Sagrada Familia, luego voy a ir en barco por el mar Mediterráneo y también voy a tomar el sol en la playa. Voy a pasar una semana allí. Va a ser la bomba.

27

5 de Diciembre de 2016

Objetivo: Hablar del pasado, del presente y del futuro.

- Hola, me llamo Ana y **tengo** 13 años.
- Normalmente voy de vacaciones con mi instituto a las Islas Canarias. **Me gusta** viajar con mis amigos del instituto porque **es** muy divertido.
- **El año pasado fui a** Tenerife, una isla muy bonita. **Viajé** en avión con mis compañeras de clase y mis profesores. **No me gusta viajar** en avión puesto que es bastante incómodo – prefiero viajar en tren porque es relajante. En Tenerife nos **alojamos** en un hotel lujoso. Allí se puede ir de compras ya que las tiendas **están** cerca del hotel. Fue fantástico porque hicimos turismo todos juntos, pero también fue un poco cansado. Pasamos una semana allí.
- **El año que viene** vamos a ir a España – **voy a** visitar Barcelona y **voy a** alojarme en un hotel con piscina muy bonito. **Voy a** visitar monumentos como la Sagrada Familia, luego **voy a** ir en barco por el mar Mediterráneo y también **voy a** tomar el sol en la playa. **Voy a** pasar una semana allí. **Va a** ser la bomba.

● ~ Futuro ● ~ presente ● ~ pasado

Viajar ~ the journey.

Relajante ~ relaxing

Lujoso ~ luxurious

Incómodo ~ Uncomfortable

Compañeras ~ Other students

Isla ~ Island.

Alojamos ~ Stayed

Islas ~ Island

Semana ~ Week

Allí ~ I will spend

www mucho información, muy organizada

EBI curado con el alemán

¿Dónde está el diálogo del role-play?

iente 1: ¡Hola! ¿Está ^{el} este ^{al} hotel mar?

R: ¡Sí! Bienvenido hotel mar.

C1: ¿El hotel tiene muchas habitaciones grandes?

R: Sí, y son muy guapas y cómodas.

C1: ¿-

C2: - ¿DÓNDE ESTÁN LAS DUCHAS?

R: Hola Maris, ~~et~~ están al lado de la piscina.

C2: GRACIAS MABLE

R: Adios Maris

C2: ADIOS

R: lo siento

C1: Es okay, ¿tiene habitaciones libres?

R: ^{Hay} Para cuántas personas?

C1: Para cuatro personas.

R: Súper Fantástico

C1: ¿Hay un gimnasio?

R: No hay gimnasio pero hay una piscina grande y es muy caliente.

C1: Gracias, adios.

R: Hasta luego

¡Muy cortivo!
😊

pluot ag

... Perfeccionar los textos en pasado

Jueves, 1 de diciembre

Considerando la longitud y destreza de su lengua la princesa se interroga sobre su esposo. ¿Fue en verdad príncipe antes de ser sapo? ¿O fue privilegio de cambiar por humana su batracia estirpe si obtuviera el principio base? En tales dudas se obsesiona su mente durante los sudores del parto, un poco antes de... escuchar el raro llanto de su bebé renacuajo.

Muy buena!

Al día siguiente, el príncipe se encapota. Fue a España en avión. Visito monumentos y museos. Comió hoja y Pizca para desayuno, comidita y cena. Nada de cacayuno, el mar y hace frío.

Hoja comido. Cacayuno comido.

Hoja es 5 de diciembre del 2011

Objective: Hablar del pasado, del presente y del futuro.

- Hda. Me llamo Anna y tengo trece años. Normalmente voy de vacaciones con mi institutos a las islas Canarias. Me gusta viajar viajar con mis amigos del instituto porque es muy divertido. El año pasado fui a Tenerife, una isla muy bonita. Viaje en avión con mis compañeros. De clase y mis profesores no me gusta viajar en avión. Pasa que es bastante cómodo - preferiría viajar en tren porque es relajante. En Tenerife nos alojamos en un hotel lujoso. Allí se puede ir a comprar y que las tiendas están cerca del hotel. Fue fantástico porque hicimos turismo todos juntos, pero también fue un poco cansado. Pasamos una semana allí. El año que viene vamos a España - voy a visitar Barcelona y voy a alojarme en un hotel con piscina muy bonito. Voy a visitar monumentos como la Sagrada Familia, luego voy allí en barco por el mar Mediterráneo y también voy a tomar el sol en la playa. Voy a pasar una semana allí. Va a ser una bomba.

Viaje Lujoso

Computadora cómodo Ali

↑ muy bien pero 3 colores. Pasa. Fibra.

21

Cliente: ¡Hola! Me gustaría pedir información sobre el hotel.
 Recepcionista: Bienvenido/a al hotel Miramar. Dígame.
 C: ¿El hotel tiene una piscina grande?
 R: Sí, el hotel tiene dos piscinas, una grande y una pequeña.
 C: Genial. ¿Y hay un restaurante?
 R: Pues claro que hay un restaurante, es un restaurante de comida tradicional española.
 C: Eso me encanta. ¿Está lejos de la playa?
 R: Qué va, está a 100 metros de la playa, se puede tomar el sol allí.
 C: Tiene todo lo que quiero. Me gustaría reservar una habitación, ¿tiene habitaciones libres?
 R: ¿Para cuántas personas?
 C: Para 3 personas.
 R: Sí, tenemos una habitación para 3 personas.
 C: Perfecto.
 R: Vale. ¿Y cuántas noches vais a pasar en el hotel?
 C: Vamos a pasar cinco noches, del seis al once de agosto.
 R: De acuerdo.
 C: ¿A qué hora es el desayuno?
 R: El desayuno es a las siete de la mañana.
 C: Muchas gracias. Adiós.

El año pasado Fui de vacaciones a Jamaica. Cuando en un restaurante y general tomar el sol en la playa.

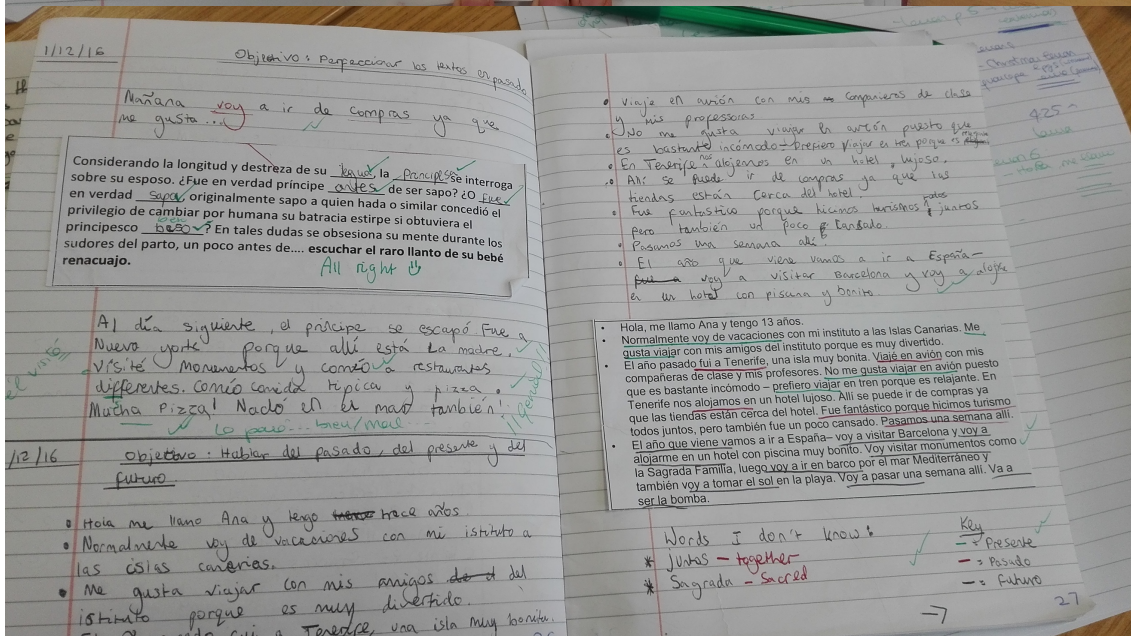
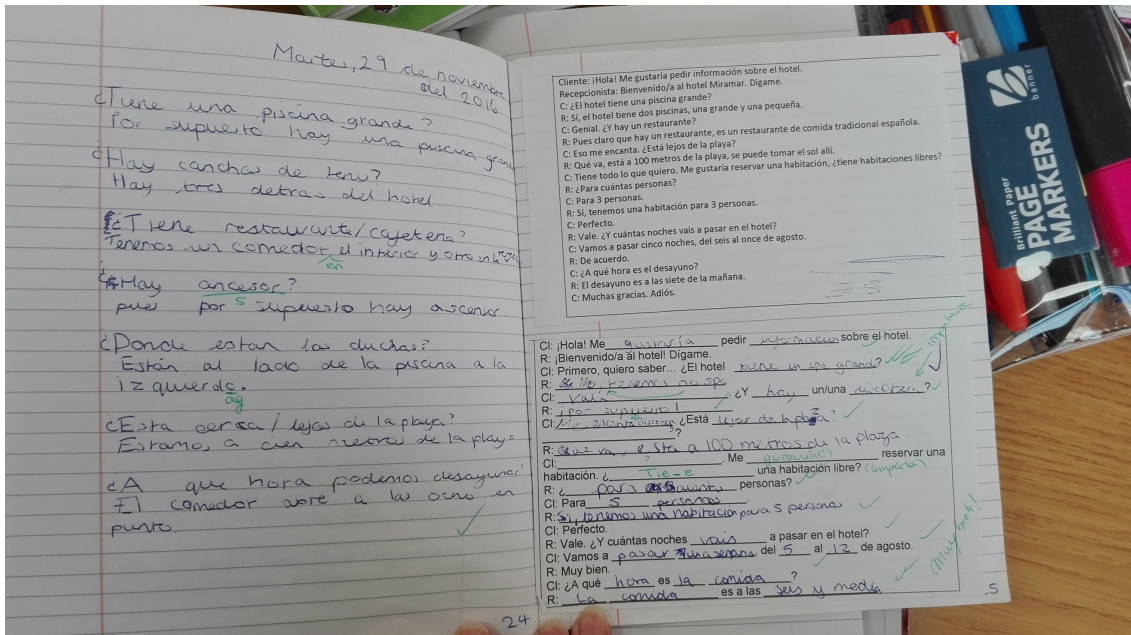
Rellena los huecos con las palabras correctas (verbos, nombres...)

Escibe las respuestas en tu cuaderno.

challenge → from challenge box.

Considerando la longitud y destreza de su conocimiento se interroga sobre su esposo. ¿Fue en verdad príncipe antes de ser sapo? ¿O fue en verdad Sapo originalmente sapo a quien hada o similar concedió el privilegio de cambiar por humana su batracia estirpe si obtuviera el principesco trato? En tales dudas se obsesiona su mente durante los sudores del parto, un poco antes de.... escuchar el raro llanto de su bebé renacuajo.

may bein



Ciente: ¡Hola! ¿Es este el hotel Mar?

Recepcionista: Sr. Bienvenido al hotel Mar. Dígame.

C: ¿Hay muchas habitaciones grandes?

R: Sí, son muy guapas y cómodas.

C: ¿Hay canchales de tenis?

R: Hay ~~canchas~~ cuatro detrás del hotel.

C: ¿Hay un restaurante?

R: Hay un restaurante, es un restaurante de comida tradicional española.

C: ¿El hotel tiene una piscina grande?

R: Sí, el hotel tiene tres piscinas.

C: Me gustaría reservar una habitación.

R: ¿Tiene habitaciones libres?

C: ¿Para cuántas personas?

R: Para ~~cinco~~ cinco personas.

C: Perfecto!

R: ¿Y cuántas noches vais a pasar en el hotel?

C: Vamos a pasar ocho noches ~~de~~.

R: Genial.

C: ¿A qué hora es el desayuno?

R: El desayuno es a las siete de la mañana.

C: Muchas gracias. Adiós.

R: Adiós.

objetivo
Perfecciona los textos en pasado

Considering the length and the skills of her tongue, the princess questions herself about her hooked blue he really a prince before being a toad? Or was he really a toad, originally a toad to whom a king or someone similar gave the privilege to change into human his "toady" lineage if obtaining the princely kiss? In these doubts her mind is obsessed while she feels the sweat of giving birth, shortly before hearing the weird crying of her little tadpole.

Al día siguiente, el príncipe se escapó. Fue a Polonia porque hermosa y increíble. En Polonia el príncipe ^{comió} tradicional ^{de} polaco. ~~los~~ Sin embargo, nació en el mar. ¡Estoy loco! ^{General} muy curioso ^{divertido} ~~se~~ ~~era~~ ~~era~~

Hoy es 5 de diciembre del 2016

Hablar del pasado, del presente y del futuro

- presente - pasado
~~- presente~~ - Futuro

alojarme en un hotel con piscina muy bonito. Voy a visitar monumentos como la Sagrada Familia, luego voy a ir en barco por el mar Mediterráneo y también voy a tomar el sol en la playa. Voy a pasar una semana allí. Va a ser la bomba.

¿Cuál **es la** fecha de hoy?

Lunes 6 de marzo del 2017

¿Cuál **es el** objetivo de hoy?

Título: Información personal

¿Cuál **es el** objetivo de hoy?

Objetivo: Pedir y dar información personal

Actividad rápida: Traduce las dos frases.
Habla con una compañera.



1. Me **levanto** a las 7 de la mañana.
2. ¿Qué **haces** en tu tiempo libre?

1. I **wake up** at 7 in the morning.
2. What do **you do** in your free time?

Profesora: Buenos días, clase.

Clase: Buenos días, señorita Fernández.

Profesora: ¿Qué tal?



Clase: Estoy...

...¡muy bien!



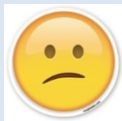
...bien 🤔



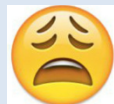
...más o menos 🙌



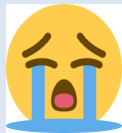
...mal 😞



...muy mal 😭



...¡fatal! 😱



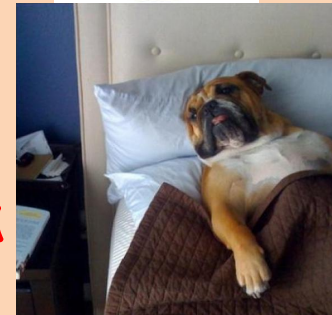
¿Por qué?

Porque...

...estoy contenta



...estoy cansada



...estoy de buen humor 🤔



...estoy de mal humor 🙌



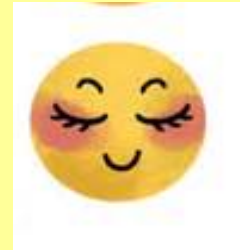
- ¿Puedo hacer los puntos?

- ¿Por qué?

- Porque.... soy ...fantástica



...genial



...muy inteligente



¿Cómo se dice...en español?



¿Cómo se dice...en inglés?

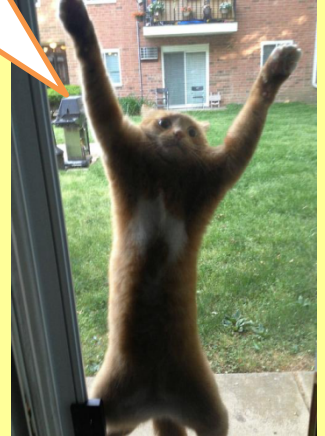




Pito pito

¡Elígeme!

Pito, pito, colorito
dónde vas tu tan bonito.
A la era verdadera
Pim, pom, fuera,
Tú te vas y tú te quedas.



Vamos a corregir los deberes

-Ø / -a

español/ española
inglés / inglesa

-o/-a

colombiano/ colombiana
búlgaro/ búlgara

No cambia

Estadounidense
Canadiense



Dinamarca

danés
danesa



China ->

chino
china



Costa Rica ->

costarricense



1. Escucho música

6. Bailo

2. hago deporte

7. Chateo por internet.

3. Juego con el ordenador

4. Salgo con mis amigos








8. Mando mensajes.

5. Voy de compras.

Pagina 8 del cuaderno

Pagina 9

el fútbol y la natación

	Nombre Nacionalidad Edad	Lola estadounidense 13
	Actividades	    
Carácter Pelo Ojos		divertida, habladora rubio, largo marrones

En mi tiempo libre
voy de compras y bailo.
No me gusta jugar con el ordenador.

- ¿Cómo te llamas?
- Me llamo _____
- ¿Cuál es tu nacionalidad?
- Soy _____
- ¿Cuántos años tienes?
- Tengo _____
- ¿Qué te gusta?
- Me gusta _____
- ¿Qué haces en tu tiempo libre?
- En mi tiempo libre _____
- ¿Cómo eres?
- Soy _____
- ¿Cómo es tu pelo?
- Tengo el pelo _____
- ¿De qué color son tus ojos?
- Tengo _____

1) ¿Cómo te llamas?

- Me llamo Shakira.
- Me llamo Enrique Iglesias.
- Me llamo Kristen Stewart.



2) ¿Cuál es tu nacionalidad?

- Soy estadounidense.
- Soy colombiana.
- Soy español.

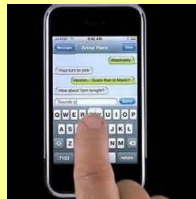


3) ¿Cuántos años tienes?

- _Tengo 41 años.
- Tengo 26 años.
- Tengo 40 años

4) ¿Qué haces en tu tiempo libre?

- En mi tiempo libre bailo.
- En mi tiempo libre salgo con mis amigos.
- En mi tiempo libre mando mensajes con mi móvil.



Fiesta

1. Elige un personaje (o tú misma)
2. Escribe tu información
3. ¡Camina por la clase y escribe la información de 5 personas!

- Nombre_ Madonna

¿Cómo te llamas?

- Nacionalidad_ estadounidense _____

¿Cuál es tu nacionalidad?

- Edad_ 58 años _____

¿Cuántos años tienes?

- Actividades En mi tiempo libre bailo y salgo con mis amigos.

¿Qué haces en tu tiempo libre?



¿Cómo se dice...en español?



¿Cómo se dice...en inglés?



- ¿Cómo te llamas?

- Me llamo...

- ¿Cuál es tu nacionalidad?

- Soy...

- ¿Cuántos años tienes?

- Tengo...

- ¿Qué haces en tu tiempo libre?

- En mi tiempo libre...



Nombre Fernando

Nacionalidad español

Edad 15

😊 Cómics y videojuegos

Actividades Juego en el ordenador
y mando mensajes a mis amigos

Carácter Inteligente pero perezoso

Pelo Moreno y rizado

Ojos marrones

¡Hola! Me llamo Alexander Delgado. Soy cubano. Tengo cuarenta y seis años. Vivo en Miami, en los Estados Unidos, pero también tengo una casa en la Habana, Cuba. Me gusta mucho esta ciudad.

En mi tiempo libre canto, bailo, mando mensajes con el móvil y salgo con mis amigos. ¡Nunca voy de compras! ¡Qué aburrido! Tengo los ojos marrones y el pelo corto y negro. Pienso que soy inteligente y que canto muy bien.

Mi rutina diaria es muy aburrida. Por la mañana me despierto a las siete y me ducho. ¡No me peino porque no tengo pelo! Desayuno, me lavo los dientes y voy al estudio. Soy una persona muy ocupada, pero por la tarde leo, luego ceno y veo la televisión. Me acuesto a las diez. ¡Buenas noches!



(Actividad de comprensión lectora posterior a la actividad de ordenar el texto)

¡Hola! Me llamo Alexander Delgado. Soy cubano. Tengo cuarenta y seis años. Vivo en Miami, en los Estados Unidos, pero también tengo una casa en la Habana, Cuba. Me gusta mucho esta ciudad.

En mi tiempo libre canto, bailo, mando mensajes con el móvil y salgo con mis amigos. ¡Nunca voy de compras! ¡Qué aburrido!

Tengo los ojos marrones y el pelo corto y negro. Pienso que soy trabajador y que canto muy bien.

Mi rutina diaria es muy aburrida. Por la mañana me despierto a las siete, me levanto y me ducho.

¡No me peino porque no tengo pelo! Desayuno, me lavo los dientes y voy a mi estudio. Soy una persona muy ocupada, pero por la tarde leo, luego ceno y veo la televisión. Me acuesto a las diez.

¡Buenas noches!

a) Find on the text the following expressions:

1. I am 43 years old.
2. I have a house in La Habana.
3. I like this city a lot.
4. In my free time.
5. I never go shopping!
6. How boring!
7. I think I'm hardworking.
8. I wake up at seven.
9. I get up.
10. I'm a very busy person.
11. I go to bed at ten.

a) Answer the questions in Spanish:

1. ¿Qué hace Alexander en su tiempo libre?
2. ¿Le gusta salir con sus amigos?
3. ¿De qué color son sus ojos?
4. ¿Cuántas cosas hace en su rutina diaria Alexander por la mañana?

- _____
- _____
- _____

5. ¿Qué hace por la tarde?

6. ¿A qué hora se acuesta?

¿Se puede / No se puede...?

Se puede...	You can	
No se puede...	You can't	
Ir de compras	Go shopping	
Pasear a tu perro	Walk your dog	
Tomar el sol	sunbathe	
Visitar monumentos	Visit monuments	
Fumar (en...)	Smoke (in...)	
Disfrutar de las vistas		
Viajar en coche	Travelling by car	

Dar opiniones

¿Por qué...?	Why...?	
Porque...	Because	
Ya que...	Because, considering that	
Puesto que...	Since, given that, because	
En mi opinión...	In my opinion	
Pienso que...	I think that	
Creo que...	I believe that	

Comparaciones

...es más... que...	...is more...than	
...es menos ... que...	...is worse...than	
...(algo) es mejor	...(sth) is better	
...(algo) es peor	...(sth) is worse	
...(alguien) ser mejor/peor eg. Yo soy el/la mejor el/la peor	...(someone) to be best/worst eg. I am the best/ the worst	

Lenguaje para pedir información en un hotel

¿Hay...?	Is there...?	
Hay...		
Un restaurante	A restaurant	
Un spa	A spa	
Un gimnasio	A gym	

Una discoteca	A nightclub	
Una piscina (grande/pequeña/para niños)	A (big/small/kids') pool	
Una cancha de tenis	A tennis court	
Muchas habitaciones	A lot of rooms	
Una habitación libre	A free room	
No hay...	There is not...	
*Un gimnasio	*A gym	
¿Tiene...?	Does it have...?	
¿Está cerca del.../ de la...?	Is it close to...?	
¿Está lejos del.../ de la...?	Is it far from....?	
La playa	The beach	
La(s) tienda(s)	The shop(s)	
El centro de la ciudad	The city centre	
El (los) monumento(s)	The monument(s)	
¿Me puede dar...?	Can you give me...?	
Unas sábanas	Bedsheets	
Una almohada	A pillow	
Limpio/a(s) sucio	Clean dirty	
¿A qué hora es...?	At what time is...?	
El desayuno	Breakfast	
La comida	lunch	
La cena	dinner	
¿A qué hora podemos...?	At what time can we...?	
Desayunar	To have breakfast	
Comer	To have lunch	
Cenar	To have dinner	

Lenguaje para escribir historias:

1) Conectores

En primer lugar	Firstly	
Para empezar	To begin with	
Primero	First	
Segundo	Second	
Por último	Finally	
También	Also, too	
Además	As well as/besides	
Luego	After/afterwards/later	
Después	After/afterwards	
El año pasado	Last year	
El mes pasado	Last month	
La semana pasada	Last week	
El fin de semana pasado	Last weekend	
Este año	This year	
Este mes	This month	
Esta semana	This week	
Este fin de semana	This weekend	
El año que viene	Next year	
El mes que viene	Next month	
La semana que viene	Next week	
El fin de semana que viene	Next weekend	

2) Otras palabras

(un) cuento de hadas	Fairy tale	
(un) príncipe	prince	
(una) princesa	princess	
(un) esposo	husband	
(un) sapo	toad	
(una) hada	fairy	
(un) bebé	baby	
(un) renacuajo	tadpole	
(un) beso	kiss	
(la) mente	mind	
(la/s)duda(s)	Doubt(s)	

(el) llanto	Cry (n.)	
(el) parto	Birth, give birth (n.)	
(los) sudores	sweat	
Raro (adjective)	weird	

3) Verbos

Conceder	To give, concede	
Sudar	To sweat	
Escuchar	To listen to	
Interrogarse (reflexive)	To question/ ask oneself	
Obsesionarse(reflexive)	To get obsessed, to become obsessed	

¿Cómo estás?

¡Muy bien!	Very good!	
Bien	Good	
Regular	More or less	
Mal	Bad	
Fatal	Terrible/awful	
Porque....	Because...	
Soy genial	I am great	
...fantástica	...fantastic	
...guapa	...pretty/beautiful	
...inteligente	...intelligent	
...trabajadora	...hard worker	
Estoy contenta	I am happy	
...cansada	...tired	
...loca	...crazy	
...aburrida	...bored	
Porque...	Because...	
la semana pasada fui al cine	last week I went to the cinema	
la semana que viene voy a comer con mis amigas	next week I am going to eat with my friends	

Lenguaje para ¿Puedo hacer los puntos?

¿Puedo hacer los puntos?	Can I do the points?	
--------------------------	----------------------	--

Porque....	Because...	
Soy genial ...fantástica ...guapa ...inteligente ...trabajadora	I am great ...fantastic ...pretty/beautiful ...intelligent ...hard worker	
Estoy contenta ...cansada ...loca ...aburrida	I am happy ...tired ...crazy ...bored	

Lenguaje para ¿Cómo lo hizo la clase?

La clase...	The class	
...cantó...	sang	
...bailó...	danced	
...muy bien	very good	
...bien	...good	
...regular/más o menos	more or less	
...mal	bad	
...fatal	terrible/awful	

Lenguaje para juegos

Mi turno	My turn	
Tu turno	Your turn	
Nuestro turno	Our turn	
Vuestro turno	Your turn (plural)	
¡Cambio!	Change	
¡Ni hablar!	No way!	
¡Tramposo/a!	Cheater!	
¡Eres un/a tramposa!	You are a cheater!	
¿Es justo o no es justo?	Is it fair or is it not fair?	
Es justo/ No es justo	It is fair/ It is not fair	

Presente de Indicativo

Woodward®
SPANISH
CLASSICAL

Verbos Regulares	VERBOS -AR HABLAR	VERBOS -ER COMER	VERBOS -IR VIVIR
yo	hablo	como	vivo
tú	hablas	comes	vives
él / ella	habla	come	vive
usted	habla	come	vive
nosotros / as	hablamos	comemos	vivimos
vosotros / as	habláis	coméis	vivís
ellos / ellas	hablan	comen	viven

Verbo irregulares: Presente

Algunos verbos irregulares se forman de la siguiente manera:

	Ser	Estar	Hacer	Ir
Yo	Soy	Estoy	Hago	Voy
Tú	Eres	Estás	Haces	Vas
Él	Es	Está	Hace	Va
Ella	Es	Está	Hacemos	Va
Nosotros (as)	Somos	Estamos	Hacen	Vamos
Vosotros (as)	Sois	Estáis	Hacéis	Vais
Ellos - Ellas	Son	Están	Hacen	Van

El Pretérito Indefinido

Woodward®
SPANISH
CLASSICAL

Verbos Regulares	VERBOS -AR HABLAR	VERBOS -ER COMER	VERBOS -IR VIVIR
yo	hablé	comí	viví
tú	hablaste	comiste	viviste
él / ella	habló	comió	vivió
usted	habló	comió	vivió
nosotros / as	hablamos	comimos	vivimos
vosotros / as	hablasteis	comisteis	vivisteis
ellos / ellas	hablaron	comieron	vivieron

Verbo irregulares: Presente

Algunos **verbos irregulares** se forman de la siguiente manera:

	Ser	Estar	Hacer	Ir
Yo	Soy	Estoy	Hago	Voy
Tú	Eres	Estás	Haces	Vas
Él	Es	Está	Hace	Va
Ella	Es	Está	Hacemos	Va
Nosotros (as)	Somos	Estamos	Hacen	Vamos
Vosotros (as)	Sois	Estáis	Hacéis	Vais
Ellos - Ellas	Son	Están	Hacen	Van

Verbos Irregulares: Pretérito

Algunos **verbos irregulares** se forman de la siguiente manera:

	Ser/Ir	Estar	Hacer
Yo	Fui	Estuve	Hice
Tú	Fuiste	Estuviste	Hiciste
Él	Fue	Estuvo	Hizo
Ella	Fue	Estuvo	Hizo
Nosotros (as)	Fuimos	Estuvimos	Hicimos
Vosotros (as)	Fuisteis	Estuvisteis	Hicisteis
Ellos - Ellas	Fueron	Estuvieron	Hicieron

Futuro inmediato

El futuro inmediato se forma con el verbo IR + infinitivo.

E. g. La semana que viene voy a comer con mis amigas.

Yo voy a + infinitivo	I am going to...	
Tú vas a + infinitivo	You are going to...	
Él/Ella va a + infinitivo	He/She is going to...	
Nosotros vamos a + infinitivo	We are going to...	
Vosotros váis a + infinitivo	You are going to... (plural)	
Ellos/Ellas van a + infinitivo	We are going to...	